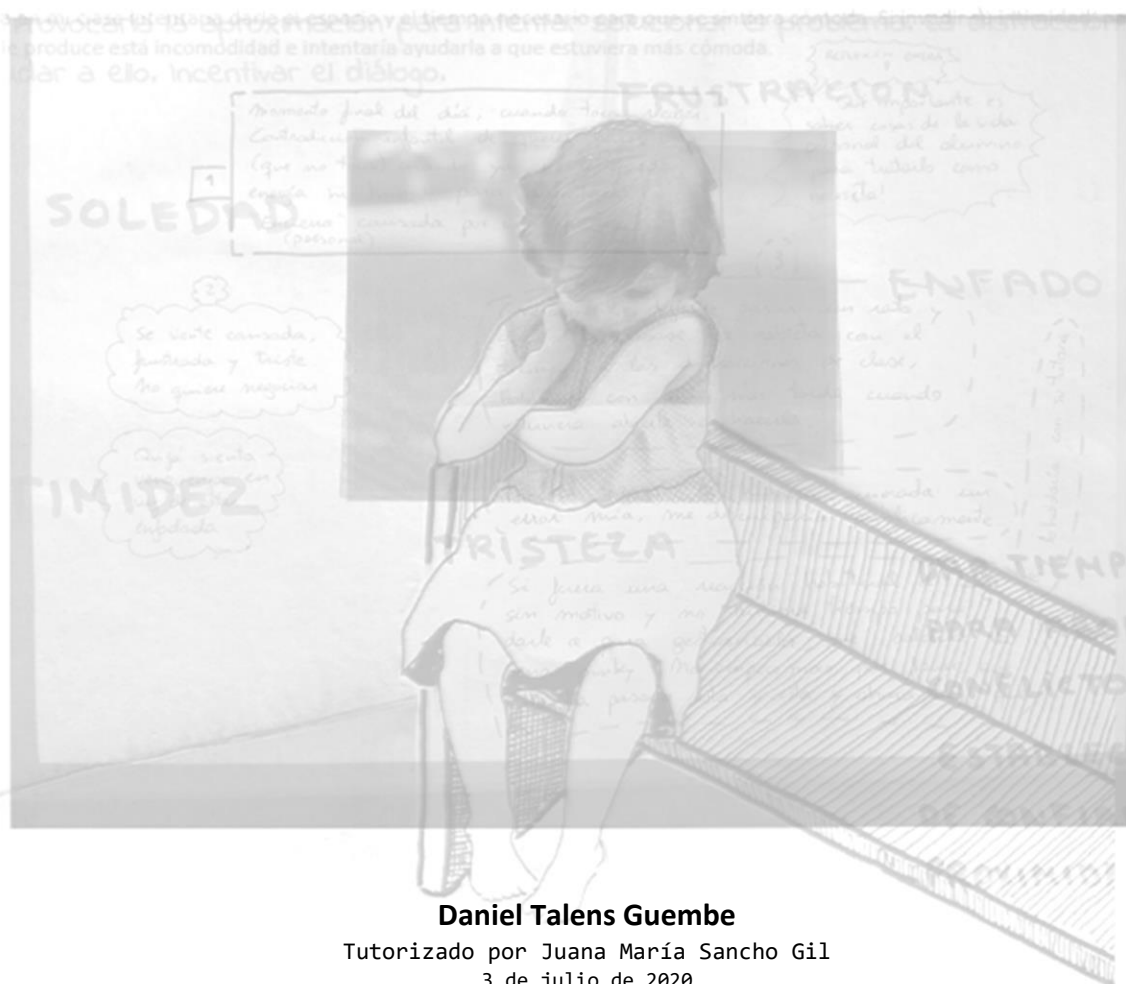


Las silencias y los cuerpos en el espacio-escuela de la Educación Primaria

Un estudio de caso con el profesorado de una escuela concertada de Barcelona



Daniel Talens Guembe

Tutorizado por Juana María Sancho Gil

3 de julio de 2020

HOJA DE RUTA

FASE 0. Apuntes terminológicos y aclaraciones P. 4

FASE 1. Marco onto-epistemológico	P. 5
1.1. De una tensión a una pregunta de investigación	P. 5
1.2. El silencio como privilegio: del siglo XVII a nuestros días	P. 7
1.3. En la sociedad del ruido, una aproximación al silencio como un concepto polisémico	P. 9
1.4. Las silencias y la educación	P. 11
1.4.1. El espacio-escuela y las silencias	P. 11
1.4.2. Los cuerpos hablantes también guardan silencio	P. 12
1.4.3. Repensando las silencias en el proceso educativo	P.13

FASE 2. El caso de las silencias en una escuela concertada de Barcelona	P. 15
2.1. El camino hacia una metodología	P. 16
2.2. Un diálogo entre cinco silencias, siete docentes y un marco onto-epistemológico	P. 19
2.2.1. Los cuerpos hablantes de mi escuela	P. 30
2.2.2. Espacio-escuela: la sala de música, la pista y el aula	P. 31
2.2.3. Replanteándonos las silencias	P. 33
2.3. Educación digital y silencias en el confinamiento	P. 34

FASE 3. Desplazamientos, derivas y cuestiones emergentes P. 36

Referencias bibliográficas	P. 39
Referencias digitales	P. 41
Anexos	P. 42

RESUM

Quines són les concepcions dels silencis que operen a les pràctiques docents? Quines estratègies generen aquestes concepcions? Com afecta tot això als cossos i a l'espai-escola? Aquesta investigació problematitza la noció de silenci, amb autors com Butler, Preciado i Latour, que posen en diàleg les preguntes-focus de la investigació amb els cossos parlants, la capacitat d'acció de l'espai-escola i la concepció polisèmica i subvertida de “les silències”. Es tracta d'un estudi de cas entre parells, que comprèn l'anàlisi d'unes entrevistes amb sis docents d'una escola concertada de Barcelona, prenent cinc imatges com a detonants de la conversa. A més, la crisi sanitària provocada pel COVID19 genera un desplaçament formal i discursiu en elles. Amb les veus de les docents, la de l'investigador i les dels autors, s'ententeix un diàleg que fa emergir nous interrogants. Com podem repensar l'acte educatiu des d'ells?

Paraules clau: silències, cossos parlants, espai-escola, acte educatiu, *photo elicitation*.

RESUMEN

¿Cuáles son las concepciones de los silencios que operan en las prácticas docentes? ¿Qué estrategias generan estas concepciones? ¿Cómo afecta todo ello a los cuerpos y al espacio-escuela? Esta investigación problematiza la noción de silencio, con autores como Butler, Preciado y Latour, que ponen en diálogo las preguntas-foco de la investigación con los cuerpos hablantes, la capacidad de acción del espacio-escuela y la concepción polisémica y subvertida de “las silencias”. Se trata de un estudio de caso entre pares, que comprende el análisis de unas entrevistas con seis docentes de una escuela concertada de Barcelona, tomando cinco imágenes como detonantes de la conversación. Además, la crisis sanitaria provocada por el COVID19 genera un desplazamiento formal y discursivo en ellas. Con las voces de las docentes, la del investigador y las de los autores, se ententeje un diálogo que hace emerger nuevos interrogantes. ¿Cómo podemos repensar el acto educativo desde ellos?

Palabras clave: silencias, cuerpos hablantes, espacio-escuela, acto educativo, *photo elicitation*.

ABSTRACT

What are the silence's conceptions that operate in teaching practices? What strategies generate these conceptions? How does all this affect the bodies and the space-school? This research problematizes the notion of silence, with authors such as Butler, Preciado and Latour, who put in dialogue the research focus questions with the speaking bodies, the capacity for action of the school-space and the polysemic and subverted conception of “silences in feminine”. This is a peer-to-peer case study, comprising analysis of interviews with six teachers from a concerted school in Barcelona, taking five images as triggers for the conversation. Furthermore, the health crisis caused by COVID19 generates a formal and discursive displacement in them. With the teacher's voices, the researcher's and those of the authors, a dialogue is interwoven, emerging new questions. How can we use them to rethink the educational act?

Key words: silences in feminine, speaking bodies, school-space, educational activity, photo elicitation.

FASE 0. Apuntes terminológicos y aclaraciones

En esta investigación hablaré a través de términos que pueden resultar conflictivos tanto en materia de género como de amplitud de significado, como es el caso del silencio. En mi proceso de escritura me he encontrado constantemente con pequeñas trabas terminológicas que me impedían escribir con fluidez, por lo que me veo en la obligación y en la necesidad de hacer unas aclaraciones lingüísticas, con implicaciones ontológicas para mi investigación.

Basándome en la teoría *queer* de Judith Butler (2007) y en el *Manifiesto contrasexual* de Paul Beatriz Preciado (2016), utilizaré indistintamente el género masculino y femenino en alumno-alumna, entendiendo las tecnologías de escritura y los actos de habla como nociones con fuerza performativa, que “retuercen el cuello del lenguaje hegemónico” (Preciado, 2016, p. 19). Además, aludiendo a esta fuerza performativa, utilizaré siempre el femenino genérico en la docente y las docentes, revelando una realidad: existe una mayoría apabullante de mujeres en la Educación Infantil y Primaria que ejercen, como en tantos otros ámbitos, una función de cuidados.

Lo que hay que sacudir son las tecnologías de la escritura del sexo y del género, así como sus instituciones. No se trata de sustituir unos términos por otros. No se trata tampoco de deshacerse de las marcas de género o de las referencias a la heterosexualidad, sino de modificar las posiciones de enunciación (Preciado, 2016, p. 19).

Por lo tanto, no pretendo realizar simplemente un intercambio de términos, sino más bien una ampliación de significados que remueva una de las instituciones con más capacidad de acción (Latour, 1996) sobre nuestros cuerpos y mentes: el lenguaje.

Por otra parte, Butler (2007) nos habla de *performatividad queer* como fuerza política ante la tecnología social heteronormativa, lo que me lleva a hablar del silencio no solo en singular, sino en plural, como los silencios múltiples y complejos y también como *las silencias*. Con ello buscaré en ocasiones una desnaturalización del lenguaje que me lleve a nuevos horizontes ontológicos, que incluya las silencias disidentes, oprimidas, abyectas. Estos términos, así expresados, se convierten por lo tanto en una suerte de “bromas ontológicas” que invierten y derivan las tecnologías del heteropatriarcado (Preciado, 2016).

En la estructuración de este trabajo también me encuentro en un proceso que confluye y afecta a mi escritura y al contenido de mi trabajo: el confinamiento y actual desescalada provocado por la crisis sanitaria del COVID19. Desde este proceso, establezco una analogía entre los puntos de la escritura de esta investigación y las fases de desescalada que estamos actualmente transitando. Fase 0: Cuarentena total (analizar y pensar el futuro). Fase 1: Se permite salir con restricciones, se abren terrazas y alojamientos (establecer un marco y comenzar a transitar diferentes ideas). Fase 2: Abren los interiores de restaurantes y alojamientos a un tercio de su aforo máximo (tránsitos internos por la investigación, desarrollo del estudio de caso). Fase 3: Amplía aforo. Abren bares y discotecas (apertura a nuevas maneras de relación, derivas y cuestiones emergentes).

FASE 1. Marco onto-epistemológico

1.1. De una tensión a una pregunta de investigación

Este proceso investigativo nace de una tensión. Una tensión que tiene su origen y desarrollo en mi trabajo como profesor de lenguas extranjeras en una escuela concertada de Barcelona. En ella hay grupos-clase desde P0 hasta sexto de Educación Primaria. En mi caso imparto inglés desde P3 hasta primero de primaria y francés desde tercero hasta sexto.

Esta tensión que hace las veces de detonante en esta investigación tiene vectores tanto humanos (personas que trabajan en la escuela y alumnado) como no humanos (los espacios, los tiempos) que la dilatan y la contraen en múltiples direcciones. El foco de esta investigación tiene que ver con las silencias en el espacio-escuela, y las preguntas que lo han vertebrado son: ¿qué valor tienen para el profesorado? ¿cuáles promovemos, atendemos o ignoramos? ¿qué recursos y estrategias se ponen en uso para ello? ¿qué implicaciones puede tener todo esto en el alumnado?

El camino para llegar a estas preguntas comienza desde mi debut en la escuela en septiembre de 2018. Comenzó siendo un descubrimiento, una comprensión de una manera de hacer de la escuela, lo cual duró casi un curso íntegro. Comprender que yo debía buscar una serie de silencios en las diferentes aulas, buscar estrategias y nuevos códigos para poder formar parte del proyecto de la escuela fue un camino difícil, lleno de baches y recovecos. Sin saberlo por aquel entonces, había comenzado mi proceso de investigación.

No fue hasta que formé parte de una conversación entre mis compañeras, en junio de 2019, que decidí colocar mi tensión con el silencio en la escuela como eje principal de mi Trabajo Final de Master. En ella se discutía un tema bastante recurrente: el ruido en el comedor. Expresado, de manera casi impersonal, como si se tratara de una entidad propia que llena el espacio del comedor, perturbándolo. En esta ocasión María (nombre ficticio), introdujo un factor completamente nuevo respecto a las conversaciones anteriores que habíamos mantenido en la sala del profesorado: la posible diferencia entre la percepción del ruido por parte del adulto responsable y percepción de este mismo por parte del alumnado. Ella comentaba que cuando había sido alumna de la escuela recordaba formar parte del mismo volumen de ruido en el comedor y haber estado perfectamente conforme con él, hasta lo había disfrutado. Sin embargo, al ejercer un papel de supervisión de aquel mismo espacio (diferente, sin duda, pero intrínsecamente idéntico) se había sentido saturada por el volumen de las voces que la rodeaban.

Esto supuso un nuevo vector para mi tensión con el silencio en el espacio-escuela, una primera epifanía investigativa tal y como las entiende Denzin (2017), como momentos “conectados a momentos de quiebre, crisis, compensación, reintegración y cisma, que cruzan de un espacio a otro” (p. 85). Se me plantea entonces un primer gran interrogante: ¿es mi percepción (nuestra percepción como docentes) del silencio una experiencia totalmente alejada de la realidad

de nuestro alumnado? ¿estamos el profesorado y el alumnado en ondas de frecuencia diferentes? Desde este nuevo lugar, la óptica cambiaba, la realidad de volvía mucho más compleja y permitía repensar las concepciones del silencio de mi alumnado.

Finalicé el curso pasado con mucha satisfacción, sintiendo que había hecho una evolución enorme como docente, que todavía tenía mucho camino por recorrer y muchas tensiones y problemáticas por navegar y bucear en su profundidad.

El 2 y 3 de julio de 2019 eran las presentaciones de los TFM de mis compañeras del máster, a las cuales acudí, pensando en tomar apuntes que me pudieran servir para el próximo año. Oigo aportaciones que me remueven, que me permiten pensar desde nuevos lugares. Una de mis compañeras dice en su defensa: “el saber no es bidireccional, es compartido, fluido, relacional y dialógico”. Desde ahí pude repensar el silencio como saber: no como un objetivo pedagógico necesario e impuesto al alumno, si no como un dispositivo compartido (o no), fluido. Aunque el silencio pueda entenderse más como algo rígido yo lo percibo con mucho movimiento, requiere una fluidez contextual. También relacional, si hablamos de un grupo-clase el silencio ha de ser por fuerza compartido. Y finalmente el silencio dialógico me permitió pensar en él como un pacto común entre el alumnado, así como un pacto entre el profesor y el alumno.

En la defensa de TFM de otro compañero del máster oigo un posicionamiento ontológico que se convertirá en mi segunda epifanía investigativa: “el aula como tercer profesor, donde los cuerpos y las voces se reconfiguran”. Mi compañero habla de la clase de Investigación Basada en las Artes del grado de Bellas Artes, y yo lo traslado a los espacios-aulas de mi escuela. Ellas (las aulas) tienen capacidad de acción, se componen de múltiples objetos que cobran un sentido a través de su yuxtaposición (Latour, 1996).

Múltiples elementos no humanos, o lo que llama Latour *interobjectivity*, confluyen en el aula: objetos, culturas, normas, ideologías, discursos, símbolos, textos e imágenes configuran las acciones de todas las personas que habitan ese espacio, cada uno de ellos como “actant in its own right” (Latour, 1996, p. 239). La aportación de mi compañero del máster y la lectura de Latour, me permiten pensar el silencio (y con él el ruido) desde nuevas ópticas: como un lugar, donde todos los actantes cumplen un papel esencial para su sostenimiento estructural.

Hasta ahora todo son elementos in-visibles, pero el silencio también cobra formas materiales como imagen (dibujos o fotografías pidiendo silencio), como símbolo (gestual con el dedo índice sobre los labios o gráfico, por ejemplo, con dos aspas rojas sobre una boca) y como texto (normas de una clase escritas en un cartel colgado en las paredes de la mayoría de las aulas de educación primaria).

Tras estos desplazamientos onto-epistemológicos y relacionales, que me permiten pensar el silencio como una experiencia meramente subjetiva, como un dispositivo fluido, relacional y dialógico, como un lugar y como un actante material o inmaterial, releo un libro, “Vacío” (Llenas, 2015), que me regaló la tutora de sexto de primaria de una escuela pública de Pamplona y mi tutora-compañera en mis últimas prácticas en el grado de magisterio. En él, Julia, su protagonista, siente un enorme vacío que trata de borrar, llenar, tapar para que desaparezca. Prueba con diversos tapones: amor, compras, entretenimiento, bebida, mascotas, drogas...hasta que para de buscar, se tambalea y termina por desplomarse en el suelo. Comienza a llorar “primero, tímidamente; después,

a gritos y berreos, y otra vez con suavidad hasta quedar en silencio” (Llenas, 2015, p. 38). Es en ese silencio en el que escucha una voz que le insta a dejar de mirar fuera y mirar en su interior. Y desde ahí Julia comienza a ver como salen de dentro palabras, colores y melodías y comienza a fijarse como los demás también tienen sus pequeños vacíos, y además los comparten. El vacío de Julia se hace cada vez más pequeño, pero por suerte nunca desaparece.

Esta historia ilustrada habla, según su autora, sobre la resiliencia, y en ella el punto de inflexión es el silencio. Julia no es capaz de darle la vuelta a su angustiosa situación sin primero detenerse, llorar y oír solamente el silencio. Desde ahí puede reflexionar, calmarse y abrirse a nuevas posibilidades. Esto supone una tercera y última epifanía para mi proceso como investigador del silencio: la historia de Julia nos cuenta el enorme valor del silencio como introspección, desde donde podemos llegar a nuevos horizontes personales, académicos, relacionales... y también como punto de inflexión desde donde construir nuevas herramientas intrapersonales.

Con este trayecto me coloco no frente a esta investigación, sino dentro de ella, dispuesto a revisar mi propia práctica educativa, a aprender de mis compañeras docentes y a utilizar también mis silencios, pasados, presentes y futuros, como partes esenciales en este trabajo. Los silencios me afectan, los he aprendido en mi transcurso educativo, están inscritos en mi cuerpo, sé generarlos y reproducirlos. Los he disfrutado, me han hecho sentir vacío en ocasiones, lleno en otras. Me conflictúan en mi práctica profesional, en mis relaciones interpersonales me incomodan, me frustran, me dan miedo o me hacen sentir indiferencia, pero también me ayudan, me relajan o me salvan.

1.2. El silencio como privilegio: del siglo XVII a nuestros días

Históricamente el silencio tiene un papel clave para comprender el presente e imaginar el futuro. Existen múltiples genealogías muy completas y extensas sobre la historia del silencio, y no es mi objetivo desarrollar un análisis histórico muy completo. Más bien pretendo desarrollar ideas desde una visión arqueológica que, seleccionando datos que resulten relevantes para mi investigación, me permitan pensar desde nuevos lugares. Una genealogía muy completa y compleja es la que realiza Corbin (2016) en su *Historia del silencio* y es desde él y otros autores, de los que he seleccionado una serie de ideas en relación con el silencio, con la idea de repensar y problematizar su papel en la educación.

Para comenzar, me remonto cuatro siglos atrás, a la mitad del siglo XVII, donde el silencio es esencial para la diferenciación entre clases. Como expone Corbin (2016), en aquella época saber guardar silencio era clave en la distinción entre los parisinos que ejercían las buenas maneras, distinguiéndolos de los provincianos. En contraste con el bullicio del pueblo, las personas que sabían callar adquirían una distancia respecto a él y sus gentes.

Ya en la Edad Contemporánea, a mediados del siglo XIX Corbin (2016) nos sitúa tras la revolución industrial, que sin duda anunció la llegada de nuevos ruidos y donde el silencio supone un distanciamiento del alboroto popular, que se considera como bárbaro y deviene un comportamiento cada vez menos tolerable.

El punto de inflexión viene con la postmodernidad, en el siglo XX, que, oponiéndose a las tendencias y valores de la Modernidad, rechaza la idea del silencio como distinción y pone en valor el ruido, la música continua, los excesos de decibelios en altavoces, megáfonos y sintetizadores (Bonet, 2019). Mientras tanto, los avances tecnológicos permitían un descenso en los ruidos de motores, y con ello “las ciudades del siglo XX habían rebajado sus disturbios acústicos” (p. 18). Sin embargo, la tendencia no era escapar del ruido, sino del silencio, ya que “los lugares silenciosos equivalían a la muerte en vida, al tedio filosófico” (p. 19). La mayoría de la población no quería encontrarse con sus propios pensamientos, buscaba llenar sus huecos, como los de Julia en la historia del *Vacío*. No obstante, seguían existiendo lugares donde el silencio se imponía, lugares privilegiados como son las iglesias, escuelas, colegios e institutos y el ejército. Corbin (2016) también añade las circunstancias concretas relacionadas con la urbanidad, la cortesía o la sumisión.

En la actualidad, el silencio no solo es una rareza o un privilegio, es parte del mercado. En el mundo del hipercapitalismo todo es susceptible de ser vendido, y como no puede ser de otra forma, el silencio también. El silencio es un bien muypreciado, asociado al lujo, y de nuevo va unido al privilegio: a los espacios diáfanos, las instituciones, las tiendas de lujo, las iglesias y los spas, entre otros muchos. Una de las representaciones visuales más claras de esta desigualdad entre los espacios silenciosos, diáfanos y lujosos y el abarrotamiento ruidoso y contaminado de la ciudad son los barrios de clase alta. Estos son remanentes de las ciudades medievales, donde la clase alta suele ocupar espacios elevados, amplios y silenciosos, mientras que el pueblo se aglomera en la ciudad abarrotada. Un ejemplo de estos barrios es Pedralbes, en Barcelona, desde donde se aprecia la ciudad ruidosa y contaminada desde las parcelas extensas, los jardines y parques y un silencio sin duda privilegiado (figura 1).

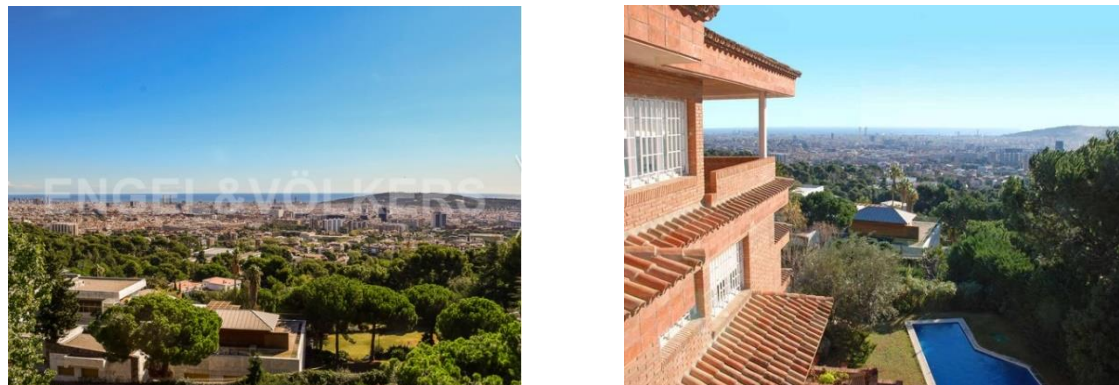


Figura 1. Vistas de Barcelona desde el barrio de Pedralbes (fuente: Google Imágenes)

Hoy en día “el murmullo global se multiplica. Por ello, el silencio vende” (Bonet, 2019, p. 19) y quienes tienen más poder adquisitivo, pueden comprarlo más. Esto me hace plantearme nuevos interrogantes, quizá difíciles de explorar en esta investigación: ¿esta desigualdad en la adquisición del silencio se puede trasladar a las instituciones educativas? ¿Las escuelas públicas tienen un menor poder de adquisición de silencios mientras que las concertadas tienen el privilegio de adquirir más?

1.3. En la sociedad del ruido, una aproximación al silencio como un concepto polisémico

En la sociedad contemporánea el ser humano vive en un constante bombardeo de *inputs*, en una urgencia por cumplir objetivos personales y laborales, realizar tareas, mantener el mayor número posible de relaciones sociales y reaccionar a contenido viral en las redes sociales, entre otras muchas urgencias. Como expone Gabelas (2018, s/p): “las redes sociales alimentan ese “no-lugar”, en el que las relaciones son efímeras, las emociones intensas y las identidades múltiples”. Al igual que los “no-lugares” físicos, pensados para el tránsito, la brevedad y carentes de identidad histórica y territorial, las redes sociales alimentan el motor de la sociedad del ruido en la que vivimos, del *hiperpresente* (Gabelas, 2018) ajeno a su pasado y tremendamente agresivo con su futuro.

Como una plaga proliferamos, nos extendemos de manera frenética y sin detenernos a mirar de una manera global o ecológica los pasos que damos sobre este planeta. Como ya se ha identificado en las últimas décadas, generamos un nuevo tipo de contaminación, la acústica, la cual define la National Geographic Society (2019) como “any unwanted or disturbing sound that affects the health and well-being of humans and other organisms” (s/p). Nos dañamos y con ello dañamos al entorno en el que estamos inscritos. Ante el constante martilleo sonoro, más nos valdría caminar en la búsqueda de una “estética del silencio”, o “defender el *derecho a no decir nada*” (Castro, 2019, p. 11). Sin embargo, huimos, como lo hace Julia, la protagonista de *Vacío*, buscando un sinfín de tapones para tratar de rellenar los agujeros que la viralidad, lo efímero, el ruido y la gratificación instantánea generan.

El debate se coloca en lo socio-político y lo corporal, el silencio se vuelve una herramienta disidente como caminar o leer, ya que nos desvía del camino trazado por el capitalismo (Cerdà, 2019). Sin embargo, ejercerlo no resulta una tarea fácil, el entramado social alimenta el poder del ruido acústico visual o mental convirtiendo el silencio en una práctica insoportable (Gabelas, 2018).

Desde este ruidoso marco social podríamos colocar esta tensión entre ruido y silencio como una guerra, un conflicto asentado en una antítesis ontológica y dualista. Sin embargo, podemos aproximarnos a la idea del silencio no como lo contrario del ruido ni simplemente como la ausencia de él (Corbin, 2016; Lewin, 2014), sino como un “estado que nos introduce en otra dimensión de lo real inmediatamente interiorizada [...] la cual entraña una nueva relación con la realidad” (Corbin, 2016, p. 61).

Desde esta interiorización, el silencio adquiere una potencialidad de repensar las estructuras, de relacionarnos de otra manera con el mundo y nos conecta quizá con una “densidad que incita a la interpretación espiritual” (Fromentin, 1984, p. 54).

Es interesante analizar la definición que nos dan las Academias de Lenguas, en este caso la española, la catalana y la gallega (López, 2013). La primera define el silencio como la “abstención de hablar, falta de ruido o falta u omisión de algo por escrito”, que, con una aproximación por oposición, entra en conflicto las de Corbin y Lewin. En catalán, el silencio se define como “fet de no expressar el pensament amb paraules o per escrit”, que nos permite pensar que hay otros modos comunicativos, y en gallego “situación de quen se abstén de facer comentarios ou de quen se nega a dar algunha información”, donde el silencio se colocaría como una elección, una forma de comunicación.

López (2013) se desplaza ontológicamente desde el espacio periodístico, que resulta muy relevante para mi investigación. Con las definiciones de las tres Academias de Lenguas, el silencio no es la antítesis del ruido, es un concepto mucho más complejo “porque la comunicación no siempre necesita del sonido y porque el silencio también es un elemento narrativo y una herramienta performativa” (p. 6).

Al igual que en la Academia gallega, la lectura de Susan Sontag que realiza Castro (2019) nos acerca al silencio desde su potencialidad dialéctica, donde el silencio puede ser “un vacío colmado, una vacuidad enriquecedora, un silencio resonante o elocuente” (p. 10). Vehiculando su definición a través del arte, Castro lo concibe como un lugar, un horizonte que se repliega constantemente y que no es viable, en tanto que puro y genuino, ni ontológicamente ni en la práctica.

Por lo tanto, las aproximaciones al silencio son diversas: desde la huida de la sociedad del ruido, lo ecológico, lo espiritual, la oposición ontológica con el ruido o la complejidad comunicativa.

El marco del *hiperpresente* (Gabelas, 2018) se vuelve tremendamente relevante en una investigación educativa como esta, y más trabajando con niños de entre seis y doce años, totalmente rodeadas de pantallas, estímulos y entretenimiento frenético. Lo ecológico, aunque resulta también esencial en la comprensión de los silencios, tendrá un papel lateral en mi investigación, no por falta de relevancia si no por el límite de extensión de este trabajo. Lo espiritual, por otra parte, tendrá un papel más protagonista, ya que entiendo la escuela como una institución con raíces en la religión católica y el silencio como una potencialidad introspectiva y meditativa.

Recogiendo todas estas ideas, en esta investigación me desplazo ontológicamente desde el silencio hacia un concepto polisémico: *las silencias*, como formas de lenguaje, elementos narrativos, herramientas performativas, dialécticas, impuras, cambiantes y espirituales. También como prácticas potencialmente políticas, subversivas, anticapitalistas, reivindicativas, cuestionadoras y problematizadoras (Castro, 2019; Cerdà, 2019; Corbin, 2016; Gabelas, 2018; Lewin, 2014; López, 2013).

1.4. Las silencias y la educación

1.4.1. El espacio-escuela y las silencias

En primer lugar, me veo en la necesidad de contextualizar uno de los elementos clave que me he encontrado de manera recurrente en este proceso investigativo: el espacio-escuela. Y con él, los objetos que lo llenan y lo configuran. Como ya he señalado, en mi camino hacia las preguntas de esta investigación (apartado 1.1.), mi compañero de máster y Latour (1996) me ayudaron a comprender el poder de acción de los espacios-aula. Las cosas guardan silencio, pero hablan, mantienen un diálogo relacional con su contexto, practican unos silencios materializados y locuaces (Corbin, 2016). Muchos de los silencios que transitamos y que pueblan este mundo son espaciales, y según Corbin (2016) tienen que ver con la naturaleza, como el desierto, la montaña, el mar, los bosques, el campo, con los materiales, como la roca o la nieve o con la arquitectura, como las ruinas, las bibliotecas, las cárceles, las mansiones o las iglesias.

Un ejemplo de espacio arquitectónico con una gran capacidad de acción, en este sentido, es el Monumento del holocausto de Berlín, el cual promueve el silencio como modo de relación con él, establece una forma de habitarlo, de transitarlo basada en el silencio. De otra manera diferente, las iglesias generan silencio con sus espacios abiertos, su solemnidad y férrea estructura (real y metafórica). El desierto irradia silencio con su inmensidad y su ausencia de relieve.

Al igual que estos espacios, las aulas generan silencios: a través de separaciones entre alumnas, orden en el mobiliario que rodea las mesas, carteles con las normas de la clase (solicitando silencio en los momentos de trabajo individual, ante la intervención de un compañero o de una profesora) y en ocasiones una tarima donde se coloca la mesa de la profesora enfrentada a las de los alumnos, entre otras (figura 2).

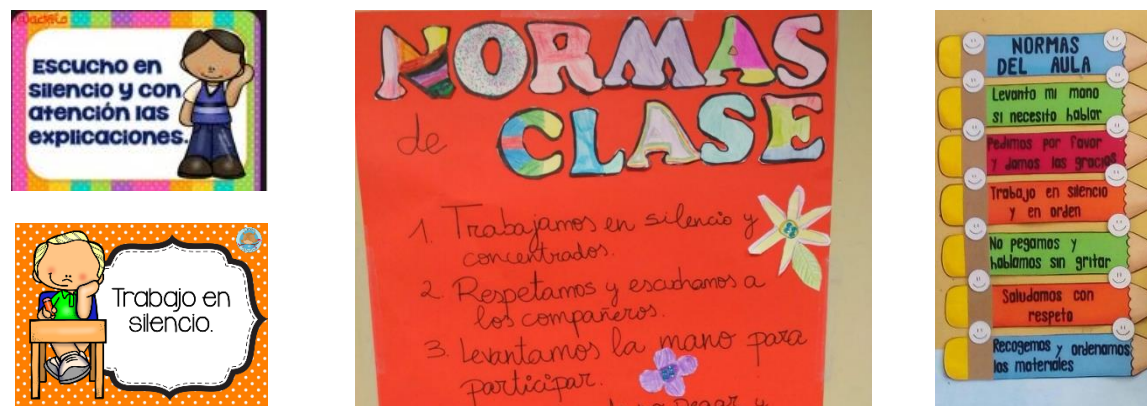


Figura 2. Ejemplos de carteles solicitando silencio en el aula (fuente: Google Imágenes)

Sin embargo, se produce una cierta incoherencia espacial cuando analizamos la gran mayoría de aulas, las cuales no suelen ser espacios amplios y diáfanos, sino todo lo contrario. En el caso de mi escuela, las aulas son más bien pequeñas, y las mesas apretadas generan una sensación de abarrotamiento. Esto crea una tensión entre los elementos que generan silencios y este “ruido espacial”.

También existen lugares en el espacio-escuela de este caso de estudio cuya *interobjectivity* (Latour, 1996) hace emerger nuevas relaciones con el ruido y los silencios: el comedor, la pista donde hacen educación física, la sala de música o el taller de arte. Son lugares donde la “lucha” por conseguir un silencio absoluto puede resultar un reto, ya sea en relación con la comida, donde la conversación sí está permitida, después de horas de clase donde el alumnado ha tenido que guardar silencio, con la actividad física (en la pista), con un espacio grande y diáfano donde moverse (el aula de música y psicomotricidad de la escuela) o la actividad artística (movimiento, relación con el arte y los otros). En general, este cambio en la modulación del sonido se produce en el alumnado al salir del aula, asociada al trabajo individual y al silencio concentrado. Todos los lugares fuera de ella (pasillos, baños, rincones escondidos) son susceptibles de generar resistencia al silencio, en ocasiones de ser habitados por el ruido. Y aunque esto resulta de un gran interés para una futura investigación, en esta me centraré en los lugares donde se imparten las clases: los espacios-aulas. En ellos también incluyo la pista de educación física, la sala de música y psicomotricidad y el taller de arte.

1.4.2 Los cuerpos hablantes también guardan silencio

Así como el espacio y las cosas tienen la potencialidad de guardar silencio, los cuerpos también. Cuando nos callamos, el silencio no tiene razón de ser ni valor sin la fisonomía, la actitud, la compostura y la mirada (Corbin, 2016). Para Preciado (2016) “los cuerpos se reconocen a sí mismos no como hombres o mujeres, sino como cuerpos parlantes, y reconocen a los otros como cuerpos parlantes. Se reconocen a sí mismos la posibilidad de acceder a todas las prácticas significantes” (Preciado, 2016, p. 18). Definiendo al alumnado como cuerpos hablantes se les atribuye una entidad activa sobre la cultura, en este caso escolar.

A través de la repetición, el silencio se enseña y se inscribe en los cuerpos. La reproducción de determinados gestos para integrar el silencio es un acto performativo que tiene lugar en instituciones, como, por ejemplo, la Iglesia. La práctica de la adoración perpetua surge a partir del siglo XIX como oración litúrgica frente al Santísimo Sacramento con una duración de 24 horas. Durante esta práctica “el fiel, muchas veces un adolescente o incluso un niño, alumno de un colegio o de un instituto católicos, tiene la obligación de adorar, solo y en silencio, en la iglesia o en la capilla del establecimiento [...] este ejercicio asocia el control del silencio con el arte postural” (Corbin, 2016, p.66). Asimismo, en cualquier misa, estos rituales performativos también tienen lugar. En ellas se producen órdenes colectivas que indican los momentos de silencio profundo y que van unidas a determinadas posturas corporales (Corbin, 2016). La escuela es otra de las instituciones donde esta repetición performativa tiene lugar, y dedicaré el próximo punto de este trabajo a transitar esta idea en más profundidad.

El silencio necesita de los cuerpos para habitarlos, “la quietud es el silencio del cuerpo. La mente no puede silenciarse en un cuerpo inquieto. A mayor quietud externa, mayor movimiento interno. A menor quietud, por el contrario, menor capacidad de concentración” (D’Ors, 2019, p. 8). La escuela se estructura espacialmente, como ya he comentado antes, buscando una sensación de orden, calma y silencio. Por lo tanto, en la educación primaria, el ensayo y error de estas prácticas performativas del cuerpo, se convierte en una parte estructural.

Sin embargo, el silencio no va siempre unido a la quietud y la concentración. En ciertas prácticas artísticas, como puede ser la danza, el teatro o el cine, el silencio aparece unido al movimiento, a la expresión de emociones a través de cuerpos hablantes (Preciado, 2016). Por ejemplo, el cine mudo nos cuenta historias ausentes de verbalidad, pero llenas de comunicación (López, 2013).

El espacio-escuela trata de generar silencios en las aulas, las cuales no disponen de una arquitectura que invite a ello, que es contrapuesta contra el orden, los carteles que piden silencio y la disposición del mobiliario, mientras los cuerpos que la habitan repiten una serie de movimientos rituales para integrar en ellos los silencios.

1.4.3. Repensando las silencias en el proceso educativo

En la educación primaria, en sus cuerpos, y sus espacios, es importante replantearse continuamente qué se está haciendo, de qué manera se está pensando y desde dónde. Una renovación de la escuela buscando replicar las tendencias educativas del momento o queriendo implementar nuevos valores contemporáneos como son la innovación y el sentido emprendedor no resulta suficiente para un cambio realmente transformador.

¿Desde dónde estamos pensando un valor ético, una ideología como es el silencio? Ante las diferentes concepciones que podemos tener sobre el alumnado, se nos plantean nuevas incógnitas y desplazamientos en las prácticas educativas. Lewin (2014) pone en cuestión el silencio como un valor estrictamente positivo en educación, que lleva a la alumna a concentrarse y absorber conocimiento. Enuncia el concepto de silencio fuerte, silencio provocado por una situación, en contraposición con un silencio forzado, que considera negativo. Problematisa el silencio buscando nuevas maneras de que el alumnado se relacione con el conocimiento, con aprender sin prestar atención ininterrumpidamente.

Otra perspectiva desde donde ver los silencios es ver al alumnado como receptáculo de conocimiento: es educado, no sabe, es un objeto pensado que escucha dócilmente. En cambio, el docente es quien educa, quien sabe, quien piensa, quien habla. (Freire y Schilling, 1975). El propio Freire se encuentra con una experiencia donde es colocado desde ahí por su alumnado, un grupo de campesinos con los que conversa desde la pedagogía del oprimido (1993). En ella se produce una toma y daca de silencios, donde ellos le colocaban como el conocedor. Él les propone un juego de saberes, donde ellos dicen diez cosas que Freire (1993) no sepa y viceversa. Tras esa pequeña dinámica, comienza un diálogo vivo, que les muestra a romper lo que él llama la “cultura del silencio”: no solo pueden hablar, sino que pueden replantearse el mundo desde un discurso crítico. Freire (1975) define la cultura del silencio como un lugar donde “las

masas están “mudas”, es decir, están impedidas de participar creadoramente en las transformaciones de su sociedad y, por lo tanto, impedidas de ser” (p.21). Propone una educación libertadora, donde alumnado y docente se conviertan en educadores y educandos (Freire, 1970).

En Freire (1970) se encuentra otra de las ópticas que nos ayudan a mirar el silencio desde una postura problematizadora. La concepción “bancaria” del saber como donación de los sabios a los ignorantes. La educación consiste en depositar, transferir, transmitir valores y conocimiento, y no es más que un reflejo de la sociedad opresora. Se relaciona de manera directa con lo que definen Bowen & Blackmon (2003) como silencio organizacional. Este actúa estructuralmente en la empresa-escuela, inhibiendo la comunicación verbal y no verbal, y logrando que sus integrantes no puedan contribuir al discurso interno (López, 2013). Desde lugar que conforma este concepto, las maestras deben cuidar mucho su comunicación, ya que tanto sus aspiraciones como su puesto en la empresa están en juego.

La concepción “bancaria” y los silencios organizacionales (Freire, 1970 Bowen y Blackmon, 2003; López, 2013) colocan al alumnado en una posición pasiva y sumisa, colonizada por una rígida estructura fuera de su rango de acción. Podríamos ampliarla desde una mirada colonial, donde la alumna es considerada “salvaje”, involucionada y desconocedora de la “verdadera” cultura, del progreso y la socialización (Decolonizing Early Childhood Discourses, 2018). Lo que proponen autores como Murris (2020), es un *posthuman child*, un niño emancipado de su lugar como salvaje a colonizar, problematizando cuestiones como lo natural y la educación binaria (lo bueno y lo malo, lo verdadero y lo falso, lo correcto y lo incorrecto...). La docente se convierte en *diffraction teacher*, y sus reacciones, respuestas y propuestas, lo que emerge en el proceso educativo devuelve una diversidad de maneras de hacer, no una serie de respuestas “correctas”, innegociables y unidireccionales.

En la aproximación histórica del punto 1.2. me aproximo al silencio como un elemento unido al privilegio, y con él a la religión. Como comparte Hernandez (2011) en su investigación con jóvenes adolescentes, la sensación de inquietud y sobrecogimiento ante la ausencia de voces en el espacio-aula le lleva a pensar en el voto de silencio de los monasterios y conventos. Esta analogía no le sorprende, ya que históricamente las instituciones-escuelas disciplinan los cuerpos con pupitres, silencian a no ser que el maestro les “de voz” (si es que teniéndola eso es posible) y reciben la información unidireccional e incuestionable, que para Hernández (2011) supone otra forma sutil de generar silencio en los sujetos. Como he expuesto en el punto 1.4.2, los cuerpos interiorizan el silencio a través de la repetición performativa, y esta tecnología reguladora remite a la idea cristiana de conversión. Aceptar ser transformado, convertido por este proceso requiere fe. El alumnado sucumbe a “la Escuela como una comunidad moral, en la que lo importante es articular y dar sentido al proyecto sagrado que a la vez promete liberar si se acepta la sumisión y la renuncia del propio sentido de ser” (Hernández, 2011, p. 74).

Las diferentes acepciones del silencio que he explorado en el punto 1.3. también me permiten repensar el acto educativo y me plantean nuevas preguntas. El enfoque ontológico desde el que las docentes entienden el silencio determina su relación con él. Ante la concepción del silencio que nos aportaba la RAE, como ausencia de ruido, se puede caer en la eterna búsqueda de un silencio absoluto y concentrado, donde el sonido no tiene cabida. Desde ahí, el ruido y el silencio serían un binomio dualista e irreconciliable, donde parece difícil que el intercambio educativo tenga lugar.

Sin embargo, la comunicación puede tener lugar también entre los cuerpos (Sancho, 2011). Las aportaciones de Castro (2019), Cerdà (2019), Corbin (2016), Gabelas (2018), Lewin (2014), López (2013), Freire (1970), Bowen y Blackmon (2003), Hernandez (2011) y Sancho (2011) conforman una maraña ontológica mucho más compleja y difractiva. Si las docentes miran a su alumnado, sus cuerpos, a su espacio-aula y a sí mismas desde estos silencios polisémicos, el proceso educativo quizá pueda abrirse a nuevas estrategias que desplazarían la educación hacia nuevos lugares. No desde una mirada de innovación ni respondiendo a una necesidad urgente de adaptación a las “nuevas formas de educar”, si no desde una mirada problematizadora, cuestionadora de las estructuras sociopolíticas y rigurosa a la vez que experimental.

FASE 2. El caso de las silencias en una escuela concertada de Barcelona

Esta investigación se desarrolla en una escuela concertada situada en la ciudad de Barcelona, en la cual formo parte del equipo de docentes. Mi posición como especialista en la escuela es significativa en mi concepción de los silencios en la educación. En la escuela operan una serie de diferencias entre tutoras y especialistas del centro: espaciales, temporales y de responsabilidad.

Las tutoras tienen un espacio-aula asignado, el cual organizan y ordenan según criterios personales (estéticos, organizativos y prácticos) y de escuela (tradiciones e ideología de centro). Este se convierte en el espacio que el grupo-clase habitará, transitará y en el que desarrollará sus procesos de aprendizaje.

Espacialmente algunas especialistas se desplazan por las diferentes aulas del centro (como es mi caso y el de la profesora de inglés), otros disponen de un lugar asignado y polivalente (el profesor de educación física y la profesora de música) y la profesora de arte que tiene su propio espacio-taller.

Las responsabilidades también se reparten de diferente manera. Las tutoras mantienen una comunicación constante y en muchas ocasiones compleja con las familias, realizando entrevistas, reuniones y llamadas ocasionales. En la evaluación redactan un informe completo y un plan personal sobre cada alumna. Por último, habitualmente mantienen una relación más estrecha con su grupo-clase, lo cual supone una gestión de conflictos, necesidades individuales y situaciones familiares complejas.

El tiempo de docencia en cada grupo-clase se reparte de tal manera que los especialistas dedican dos horas a la semana (en mi caso y el de la profesora de inglés una de las dos horas se desdobra en medios grupos en ciclo superior: quinto y sexto de primaria). El resto de horas son impartidas por la tutora.

En este trabajo me centraré en la actividad educativa, que ocurre en la mayoría de los casos en el espacio-aula. Sin embargo, hay muchos lugares donde el silencio y el ruido se transforman y podrían dar lugar a una investigación más extensa que quizá pueda tener lugar en un futuro, como son los pasillos, el comedor, el patio, los baños, los rincones ocultos fuera de la mirada del adulto...

2.1. El camino hacia una metodología

Desde un inicio, tenía claro que mi posición estaba dentro del centro, formando parte del estudio de caso, entendido como “un sistema delimitado que se construye sobre la experiencia vivida y que requiere ser evidenciada y validada (tiene que aportar pruebas)” (Grupo L.A.C.E., 2013, p.7). El sistema delimitado en este caso es una institución educativa, la escuela donde trabajo, y el caso se construye sobre mi experiencia como docente en ella. Para que se trate de una investigación rigurosa se deben aplicar una serie de modos de validación, entendidos como “criterios, por así decir, intradisciplinarios que apuntan a aspectos básicos de rigor y corrección de posibles sesgos de la investigadora” (Sánchez de Serdio, 2013, p. 9). En este estudio de caso, se aplican las cuatro formas de validar una investigación que expone Sánchez de Serdio (2013): la relación prolongada con la organización (en mi caso dos cursos escolares), la triangulación de diversas teorías, observadores y datos, el contraste con colegas (las relaciones simbióticas con mis compañeras del máster) y la discusión con los miembros (al plantear las entrevistas con las que dialogaré en el siguiente punto como conversaciones, las interpretaciones han sido bidireccionales).

Los temas de esta investigación no son cerrados y las preguntas no buscan una serie de estadística ni una única y verdadera respuesta, sino que son relacionales, contextuales (sociopolíticos, históricos y personales) y rizomáticos (Grupo L.A.C.E., 2013). Se trata de cuestiones problemáticas y problematizadoras, que no permanecen estáticas. Tanto el eje temático como las preguntas de mi investigación han sufrido múltiples mutaciones desde el momento en el que matriculé el TFM. Es inevitable que sufran, o mejor dicho se enriquezcan, de cambios y derivas que las desplazan hacia nuevos lugares onto-epistemológicos, metodológicos y relacionales (intra e interpersonales).

También se han de tener en cuenta las cuestiones éticas en la investigación, ya que mi rol como docente se multiplica (o más bien se hace visible una multiplicidad preexistente) y devengo además investigador. Al dialogar tanto con la dirección de mi escuela como con mis compañeras, debo tener presentes una serie de criterios éticos fundamentales como son la negociación, la colaboración, la confidencialidad, la equidad y el compromiso con el conocimiento (Grupo L.A.C.E., 2013). He retirado intencionalmente de la lista el criterio de imparcialidad, ya que tal y como es definido por el grupo L.A.C.E. (2013) como “puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sesgos y presiones externas” me resulta conflictivo. ¿Es la imparcialidad siquiera posible? Y más aún, ¿se puede ser imparcial cuando un sinfín de afectos te unen a las personas con las que conversas y sobre las que hablas en tu investigación?

En mi camino en búsqueda de una metodología me interesa en un primer momento la realidad ficcionada, que decido descartar debido a un riesgo de resultar deshonesto con la institución, con mi escuela. Un modelo narrativo también me parece potencialmente evocador y significativo. Finalmente decido centrar mi investigación en mis compañeras, en lugar de plantear una intervención con el alumnado, y opto por mantener conversaciones con ellas. Así puedo generar nuevos lazos, quizá se abren nuevas cuestiones, surgen derivas y continuo mi relación educativa, formativa y simbiótica con ellas. Exploro así la riqueza de miradas en mi centro, quizá me ayude a comprenderlas mejor, de manera más profunda y compleja.

Elijo por tanto realizar seis entrevistas a cinco maestras y un maestro con las que comparto afectos profesionales y personales, además del lugar de trabajo. Estas entrevistas se inscriben en unas relaciones, no se producen desde mí, como investigador. No soy un *outsider* que pregunta, lo que emergen son cuestiones que tienen lugar desde la relación y donde opera toda una red de profesionales, un equipo educativo de educación primaria.

Esto hace que se creen espacios de posibilidad e imposibilidad: mi posición en esta investigación genera e impide, visibiliza e invisibiliza, genera presencias y ausencias, inclusiones y exclusiones. La relación pasada, presente y futura con mis compañeras me aporta una gran capacidad de acción y al mismo tiempo la imposibilita. Ellas son mis pares, aunque también existen variaciones en esta paridad: de edad, experiencia y de estatus en la escuela. Esta investigación sería diferente si entrevistara al equipo directivo o a mi alumnado, donde operarían otro tipo de relaciones.

Además, la paridad añade un reconocimiento en el otro, un sentimiento de empatía hacia lo que se comparte. Los actos de enunciación se enmarcan en un lugar común: experiencias compartidas, formación docente y un conocimiento contextual. El marco en nuestras conversaciones está implícito, no nos tenemos que explicar de dónde venimos, quién es nuestro alumnado o cómo es el espacio-escuela.

Debido a la extensión de este trabajo, me sería imposible dar cuenta de las seis relaciones profesionales y personales que mantengo con mis compañeras y que conforman este marco implícito e invisible desde el que conversamos. El lector debe poner su confianza en lo que se enuncia y puede orientarse desde los breves (y quizá insuficientes) apuntes de la introducción de la Fase 2 de este TFM. A ello se sumarán elementos que emergerán de nuestras conversaciones que pueden generar dudas para una persona ajena a la educación primaria, y que se dejan por tanto a la libre interpretación y decodificación por parte del lector.

Al igual que el posible lector de este TFM, mis compañeras también se han enfrentado a un proceso de decodificación, en su caso de imágenes. Mis decisiones en este camino hacia una metodología me han llevado a realizar un estudio de caso, a mantener una serie de conversaciones entre pares y a utilizar imágenes que pudieran desencadenarlas. La foto-provocación o *photo elicitation* se define como “dialogar sobre y con las imágenes rememorando lo que ellas muestran, enlazando con recuerdos, con experiencias (pasadas o presentes), con sensaciones y emociones” (Angulo, 2007, p.5) o simplemente como lo expresa Bignante (2010) donde la *photo elicitation* consiste en “using one or more images (photos but also videos, paintings or any other type of visual representation) in an interview and asking the informants to comment on them” (Bignante, 2010, p.2).

A través de estas imágenes “se incorpora el análisis del contexto interaccional a través del uso híbrido de lenguajes icónico y verbal y del espacio de mediación introducido por las fotografías, que lo diferencia de la entrevista centrada exclusivamente en la interacción verbal” (Serrano, Revilla y Arnal, 2016, p.75). Las imágenes amplían, evocan, hacen emerger cuestiones:

Photo elicitation is based on the simple idea of inserting a photograph into a research interview. The difference between interviews using images and text, and interviews using words alone lies in the ways we respond to these two forms of symbolic representation. This has a physical basis: the parts

of the brain that process visual information are evolutionarily older than the parts that process verbal information. Thus images evoke deeper elements of human consciousness than do words; exchanges based on words alone utilize less of the brain's capacity than do exchanges in which the brain is processing images as well as words. These may be some of the reasons the photo elicitation interview seems like not simply an interview process that elicits more information, but rather one that evokes a different kind of information (Harper, 2002, p.4)

El uso de imágenes como detonantes implican que los significados que el entrevistador pueda atribuirles no necesariamente corresponden con las de la persona entrevistada. Son polisémicas, tienen la potencialidad de generar múltiples significados e interpretaciones (Bignante, 2010), al igual que las silencias y sus diversas concepciones.

El artefacto visual no se produce simplemente en su proceso de creación, si no en la complejidad de las relaciones sociales de la imagen no solo con su creador sino con su interpretación o experimentación por parte del espectador y el contexto en el que es vista (Surken y Cartwright, 2001). Es en el proceso de la decodificación, en el *decoding*, cuando realmente se produce la diversidad de significados, miradas, producciones artísticas y debates (Surken y Cartwright (2001) que surgen desde la complejidad de los actos de ver (visualidad) (Brea, 2005). Para Brea (2005) ver es una práctica connotada política y culturalmente, que con la fuerza performativa de la imagen, generaría efectos de subjetivación y socialización.

Para detonar las conversaciones he elegido cinco imágenes, que he considerado representativas de cinco silencios: meditativo-introspectivo y grupal, imaginativo-despistado, individual-concentrado, colectivo-atento y tímido. He tratado de seleccionar imágenes que pudieran tener lugar en mi escuela, que resonaran o no con mis compañeras y que pudieran dar lugar a debate. Descarté la posibilidad de utilizar obras artísticas o imágenes modificadas que trataran de vehicular una posición sociopolítica o un mensaje relativamente claro, para no partir de una opinión previa a la conversación. La siguiente decisión fue ponerlas en blanco y negro, buscando de nuevo una visualidad lo más aséptica posible. Estas son las cinco imágenes elegidas (figura 3):

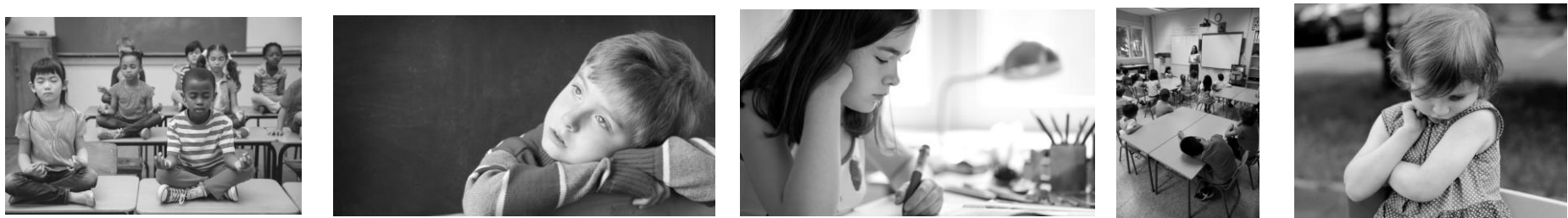


Figura 3. Las cinco silencias elegidas para las entrevistas (fuente: Google Images).

Para dirigirme a mis entrevistadas, les hice llegar un protocolo (que había aprobado previamente la directora del centro) (anexo 1) y un documento-aproximación previa antes de la entrevista por video-llamada (anexo 2). En él debían plasmar cuatro preguntas alrededor de las cinco imágenes, de la manera que quisieran (les sugerí códigos de color, hacerlo de manera gráfica, textual, plástica, esquemática y los materiales que quisieran). Estas preguntas trataban de explorar mis preguntas de investigación, que como ya he expuesto en el punto 1.1. son: ¿qué valor tienen los silencios para el profesorado? ¿cuáles promovemos, atendemos o ignoramos? ¿qué recursos y estrategias se ponen en uso para ello? ¿qué implicaciones puede tener todo esto en el alumnado?

Las cuatro preguntas para esta primera aproximación por parte de mis compañeras son:

1. ¿Qué te hace pensar la imagen? ¿Qué te evoca? ¿Cómo te resuena?
2. ¿Qué crees que está(n) sintiendo, pensando y haciendo la(s) persona(s) de la imagen?
3. Si estuviera(n) en tu clase, ¿qué sentirías?, ¿qué pensarías?, ¿qué harías?
4. ¿Se te ocurre alguna pregunta o reflexión más?

Una vez me mandaran esta primera aproximación, mantendríamos una conversación de 15 minutos sobre las propias imágenes y sus reflexiones.

Finalmente, he realizado una transcripción parcial de las entrevistas, la cual ha sido revisada por cada una de mis compañeras y devuelta, con las aclaraciones y correcciones que consideraran oportunas. También les propuse que eligieran un pseudónimo o yo elegiría el que creyera conveniente.

2.2. Un diálogo entre cinco silencios, siete docentes y un marco onto-epistemológico

Para estructurar esta próxima parte, donde genero un diálogo entre las entrevistas, el marco onto-epistemológico y mi propia experiencia como docente, he decidido colocar las imágenes en el mismo orden en el que fueron presentadas a mis compañeras. Dialogo por tanto con las imágenes tratando de tejer un entramado de voces, referentes teóricos, experiencias y emergencias.

Las siete docentes que he entrevistado son dos tutoras, cuatro especialistas (utilizaré nombres ficticios) y yo, con diversos recorridos profesionales y experiencia en el centro. Aparecerán en el diálogo María, la tutora de tercero de primaria, que lleva tres años en la profesión docente y en el centro, Núria, la tutora de sexto que lleva alrededor de cuarenta y cinco años en la escuela, Carles, el profesor de educación física y Mar, la profesora de inglés que llevan ambos alrededor de diez años en el colegio. Abril, la de música, que llegó al centro hace tres, Martina, la maestra de plástica cuyo recorrido es también de once años y yo, Dani, profesor de francés en primaria, a punto de finalizar mi segundo curso en la escuela.

Sus reflexiones previas a las conversaciones que mantuvimos tuvieron diferentes *timings*, formatos y extensiones. Carles y Núria me hicieron llegar sus aportaciones al día siguiente, y junto a Mar y Abril, que lo mandaron unos días después, optaron por un formato escrito. Carles, Mar y Abril utilizaron un código de color, y Martina optó por una representación plástica. María, por falta de tiempo no me pudo hacer llegar su reflexión previa a la conversación. Para que el lector pueda consultar cada una de sus aportaciones, en el anexo 3 aparecen por separado cada uno de los documentos que me hicieron llegar mis compañeras.

Al tratar de ponerles a todas ellas en diálogo me he dado cuenta de un factor muy relevante: entre ellas no ha habido comunicación explícita sobre la investigación. Como bien comenta Carles en una de sus intervenciones: “es muy interesante para ti porque como nosotros no hemos hablado nada entre nosotros cada uno ve cosas muy distintas”.

Para representar las intervenciones textuales o plásticas que hicieron mis compañeras he optado por superponerlas, en una suerte de palimpsesto que hace visible la polifonía de las voces docentes que intervienen en esta investigación. Al mismo tiempo, esta superposición genera espacios visibles, ocultos, modificaciones y mutaciones emergentes de la unión de sus intervenciones, lo cual funciona como analogía con la propia redacción e intención del diálogo entre las voces de mis compañeras, la mía y los referentes teóricos. En el proceso de edición de estas imágenes he tratado de alternar el orden de aparición de las imágenes de mis compañeras, ya que la generación de capas prioriza la visibilidad de las últimas sobre las añadidas inicialmente.

Aparecen a continuación, una por una, para que el lector pueda observarlas, leerlas, inferir significados, interpretarlas...en definitiva, decodificarlas (figura A, figura B, figura C, Figura D, figura E).

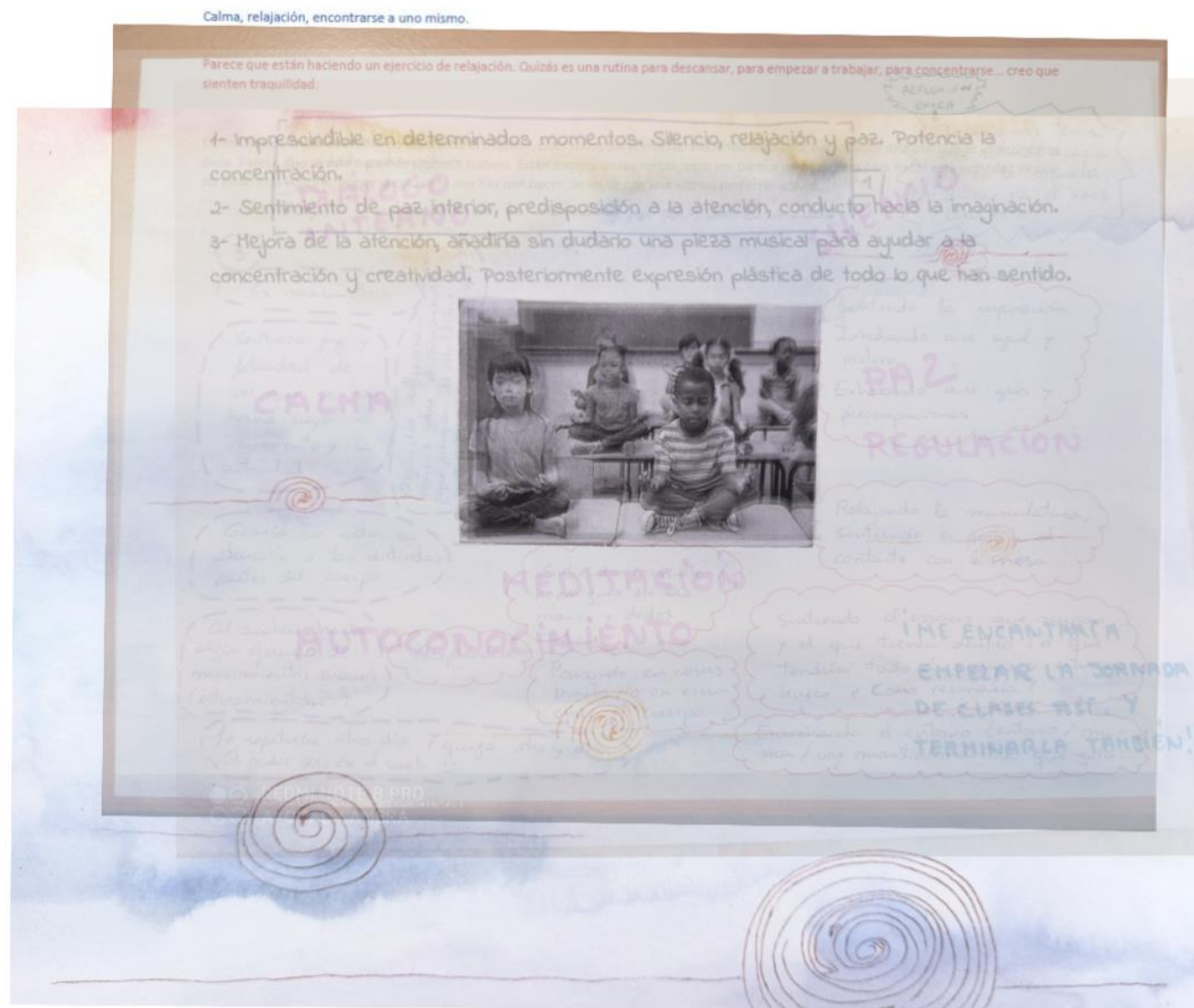


Figura A. Aportaciones sobre la silencia meditativa (fuente: elaboración propia)

Clase, preparación, actividad.

En general creo que la mayoría tiene interés en lo que se está contando. Pueden estar sintiendo motivación y ganas por trabajar.

Las clases magistrales no son esenciales pero necesarias de vez en cuando. Una situación muy habitual en una escuela. La profesora está contando alguna cosa. Parece que está dando la información para hacer una actividad. Parece captar la atención de la mayoría de los niños y niñas. Pero a veces todo se muere y los niños pierden el interés.

Provoca la situación en donde...

3- Evidentemente es necesario tener motivación para poder continuar.

NECESIDAD DE VARIAR EL PROGRAMA DE ACTIVIDADES QUE PUEDAN MOTIVAR A TODOS LOS ALUMNOS

trabaja por su propia cuenta

sentimiento general relajado y de atención



ATENCIÓN
GRUPO
INTERÉS

DESCENSIÓN
CAUSAS
FRUSTRACIÓN?

NO ES UNA SITUACIÓN TAN DIFERENTE... DE HECHO ES HABITUAL. A VECES SE HACE DIFÍCIL LLEGAR A TODOS LOS ALUMNOS...

Figura D. Aportaciones sobre la silencia grupal (fuente: elaboración propia).

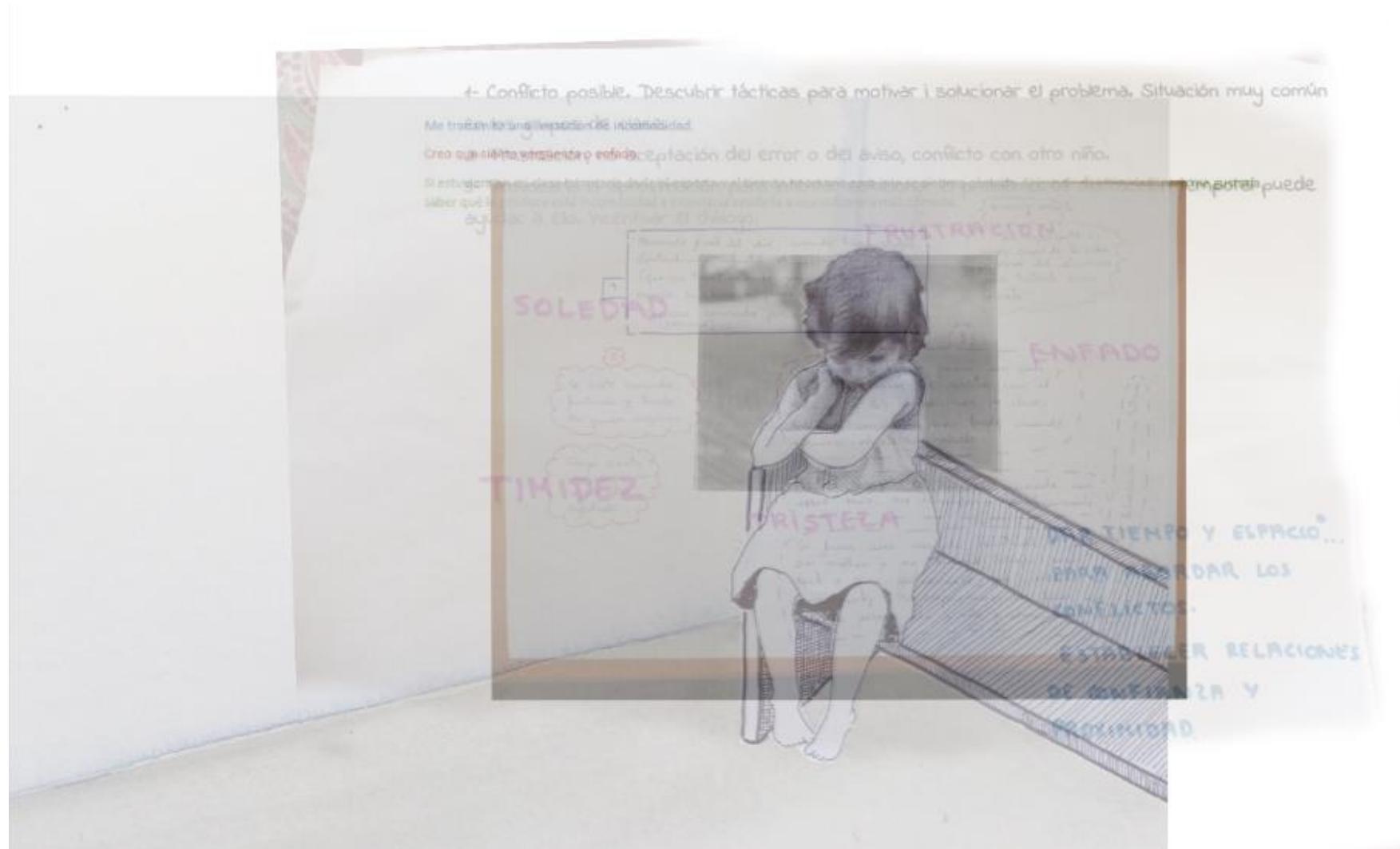


Figura E. Aportaciones sobre la silencia tímida (fuente: elaboración propia).

Los procesos de decodificación (Surken y Cartwright, 2001) de las imágenes por parte de mis compañeras, que proponen diversas posibilidades, me hacen ver las imágenes con complejidad. Por ejemplo, la segunda imagen ya no es el “niño distraído” que busqué en Google. Desde esta nueva mirada difractiva que me ofrecen mis compañeras, es un niño aislado, solo, quizás frustrado o enfermo, puede que haya incluso sufrido *bullying*. En el anexo 5 se puede consultar una compilación de sus diferentes decodificaciones. Para facilitar la lectura de este trabajo haré referencia a las imágenes no solamente como primera, segunda, tercera...y así sucesivamente, lo cual permitiría que fueran mis compañeras las que escogieran sus propias palabras para designarlas, sino que las nombraré también según la búsqueda que realicé en Google: silencio meditativo, silencio distraído, silencio concentrado, silencio grupal y silencio tímido.

Al comenzar a analizar las entrevistas, el primer eje temático que detecté fue la dificultad de generar silencios introspectivos, meditativos o de trabajo individual. Por ejemplo, uno de los factores para Núria es la edad del alumnado “en función de la edad de los niños es más fácil o más difícil. Evidentemente en una clase de 6 años es prácticamente imposible que puedan estar absolutamente en silencio durante más de un minuto”. Mar añade: “en el cole promover este silencio de trabajo individual cada vez es más difícil. Por la mera distribución de las mesas que tenemos y porque también hemos promovido mucho en estos últimos años un trabajo cooperativo”. Para ella “están muy acostumbrados a hablar con el de al lado, a buscar cosas, a trabajar en grupo y a veces les cuesta mucho encontrar este momento de estar trabajando solo”. Además, María lo encuentra aún más difícil “cuando ellos están alborotados: en general o si se acercan las colonias, navidad...son épocas en las que es muy difícil encontrar un momento de calma”. En la tercera imagen (silencio concentrado) Carles ve a la niña “enfurruñada” y a María le da “la sensación de que para ella no era sencillo crear este ambiente de trabajo”.

Todas sus aportaciones me permiten pensar que unas silencias así no parecen fáciles de conseguir en un aula de primaria, que la meditación, la introspección y el silencio individual se alejan mucho de la realidad cambiante, frenética, ruidosa y contaminada de la sociedad del siglo XXI, en definitiva, del *hiperpresente* en el que vivimos (Corbin, 2016; Gabelas, 2018). ¿Hay alguna manera de lograr compensar la brecha entre estas dos realidades?

Para intentar tantee esta cuestión, mis compañeras proponen una serie de estrategias. En el silencio de la primera imagen (meditativo, introspectivo) surgieron múltiples propuestas. Por un lado, Núria, la tutora de sexto, proponía “el viaje fantástico”:

Los hago poner con la cabeza encima de la mesa, ojos cerrados, los músculos relajados, entonces abro ventanas, apago luces y empiezo a relatar un viaje fantástico a través de un campo lleno de hierba, intento que abran todas las fuentes sensoriales de olor, tacto, calidez, los rayos del sol...los hago que se pongan debajo de una cascada de agua...luego visualizan el cielo con nubes, con tormenta, sin...Son ejercicios de visualización. Un cuarto de hora más o menos. Luego los “hago despertar” y que expliquen un poco la sensación (Núria).

Otra la explicaba Abril, que pide “escuchar y así nos damos cuenta de lo que oímos alrededor”, o realizar ejercicios de equilibrio, ya que “hay que dejar la mente muy en blanco, así que hablar no vale. No es para hacer silencio si no para que se concentren, dejen de pensar en lo que les está distrayendo”. Núria proponía una segunda estrategia, esta vez enfocada a niños más pequeños (su alumnado tiene entre once y doce años): “vamos a ver si somos capaces de

escuchar la lluvia y a ver quién escucha cuántas gotas caen”, proponiendo un reto, y así “se lo toman más en serio”. Teniendo en cuenta las aportaciones de mis compañeras, las silencias meditativas parecen requerir estrategias creativas, retos y narrativas evocadoras, que quizá necesiten salir del plano de la realidad, para llevarnos hacia un lugar alejado de ella, relacionado con narrativas fantásticas, la imaginación y la abstracción. La realidad actual se ubica en este entramado social que define Gabelas (2018), el cual alimenta el poder del ruido acústico visual o mental convirtiendo el silencio en una práctica insoportable. ¿Está este entramado social afectando a la relación que tiene nuestro alumnado con el silencio? ¿Y a la nuestra como docentes?

Quizá una de las maneras de comprender mejor esta dificultad existente, que requiere estas estrategias-puente entre el *hiperpresente* (Gabelas, 2018) y la introspección, es revisar nuestra concepción del silencio. Todas mis compañeras coincidían en que el silencio meditativo de la primera imagen era un silencio para “empezar a trabajar” (Martina), para “iniciar la jornada” (Mar) o después de “los ratos libres, horas de patio, cuando empieza a hacer buen tiempo, que entonces es necesario un tiempo de relax al volver”. Martina veía este silencio para “fer grup, fer vincle” ya que todos ellos “comparten algo que es muy frágil, el silencio”. Mar también comentaba otra “utilidad”: la de “gestionar las emociones, conocerse a uno mismo, que haya un poco de autocontrol también”. El silencio introspectivo como calma, relax, gestión emocional y como una herramienta para generar ambiente de trabajo y autocontrol. Mis compañeras me ofrecen una visión apreciativa y utilitaria: el silencio meditativo, introspectivo cumple una serie de funciones educativas: la gestión emocional, la autorregulación de cara al inicio o al final de una actividad, de una clase o de una jornada o el sentimiento de grupo, el vínculo.

Núria se detiene durante veinte minutos en este primer silencio. Hablamos de técnicas (como la del viaje fantástico o la de escuchar la lluvia), pero también de su concepción del silencio. En su clase de sexto busca un “silencio productivo, un silencio beneficioso, no un silencio a partir de una exigencia dictatorial”. Lewin (2014) menciona el concepto de silencio fuerte, silencio provocado por una situación, en contraposición con un silencio forzado, que considera negativo. Según Núria y Lewin (2014), dictar el silencio en el alumnado, puede resultar contraproducente. En esta misma línea, cuando Carles habla de la tercera imagen, el silencio concentrado, me habla sobre respetar los diversos ritmos en nuestro alumnado: “cada uno tiene el carácter que tiene y no hay que forzar las cosas porque después con el tiempo cada uno acaba haciendo lo que tenía que hacer. A lo mejor a alguien le costará una hora y a otra persona tres años” y me dice “con silencios, con vergüenzas, con miedos, yo tengo muchísima paciencia. Y, al contrario, si fuerzas, te sale del revés. No consigues nada”. Ambos dos me plantean nuevas cuestiones, desplazan el silencio. Núria de devuelve a la visión utilitaria que planteaban Martina y Mar, pero no fuerza la aparición del silencio, mientras que Carles respeta el silencio vergonzoso o miedoso y tampoco exige su ruptura.

En la cuarta imagen, la del grupo-clase, le planteo a Carles qué ocurre cuando el silencio grupal no se consigue. Me contesta: “Ya tienes que imponer, tienes que ser más autoritario, empiezan las amenazas...entonces no sale, solo cumplen porque hay que hacerlo y ya está. Ni gozan del proceso ni lo aprenden igual”. De nuevo aparece la idea de imposición, de forzamiento, que vuelve a connotarse como negativa y contraproducente.

Ante esta sensación de la maestra de estar imponiendo un silencio, Martina comenta en la cuarta imagen, la del silencio grupal: “Si me encuentro en esta situación y veo a este niño y a esta otra niña que parece que está por ahí un poco cansada me apresuraría a acabar de explicar, pero por otro lado pienso: no

pasa nada, tienen que aprender”. Aquí se hace visible una tensión entre la intención de Martina (terminar la explicación) y lo que parte del alumnado le reclama, ya sea verbalmente, silenciosamente o corporalmente (que termine ya y puedan comenzar la actividad).

La idea de exigencia aparece recurrentemente durante las entrevistas y termina por convertirse en un segundo eje temático (junto con la dificultad). En la tercera imagen (silencio concentrado), Martina decodifica a “una niña muy responsable, muy madura para su edad. Muy buena académicamente, muy adaptada a las exigencias escolares y muy organizada”. Cuando la escuchaba durante la entrevista, recordaba muchas de mis alumnas, que, al igual que la chica de la imagen, habían asimilado de manera muy eficaz los recursos, habilidades y competencias que la escuela, como dice Martina, exige. ¿Pero qué pasa con aquellos alumnos, silenciosos o ruidosos que no han integrado estas exigencias?

Comentando la imagen del silencio concentrado, Núria me cuenta que “la mayoría de las veces es a base de refuerzo positivo. Es un instrumento esencial en este caso. Los gritos del maestro y las acciones de castigo no tienen que darse, no tendrían que darse”. Para ella, “el grito provoca más grito, la tensión provoca más tensión”.

María, por su parte, propone una estrategia, “crear normas conjuntamente” y le propone a su alumnado “pesar en qué es necesario para el correcto funcionamiento de los veintiocho conviviendo juntos entre cuatro paredes”. En el mural que redactaron este año ponía: “los de tercero nos respetamos, hablamos cuando toca, escuchamos al adulto, nos concentramos y nos sentamos bien”. La aportación de María me conecta con la *interobjectivity* de Latour (1996), y la capacidad de acción de los murales que seleccioné en mi marco teórico. Me pregunto si estas normas, creadas grupalmente, no provienen de unos automatismos previamente integrados en el alumnado. ¿Puede que sean simplemente reproducciones de una serie de estructuras asimiladas a través de su repetición año tras año?

Hablando sobre el chico de la segunda imagen, Abril comparte conmigo una experiencia personal que le conecta con lo que quizás este sintiendo este niño. Recientemente anunció al claustro que estaba embarazada, y me cuenta:

Yo creo que cuando alguien entra en este estado, es el de su cuerpo. A mí también me pasa, me cuesta mucho y últimamente mucho más. Estás relajado, la respiración está muy tranquila, tu cuerpo está necesitando otra cosa. No siempre se puede dar y por eso hay que exigir despertarse, pero hay momentos en los que tu cuerpo te pide esto y tu cabeza se va con el cuerpo (Abril).

Vuelve a aparecer la idea de silencio unida a la exigencia: en el caso de Abril, la de la activación. Hay una empatía total hacia el estado anímico del alumno, pero también unas normas, unas exigencias y al mismo tiempo se entiende que no siempre se pueden cumplir.

En esta relación dificultad-exigencia-silenció, aparecen la empatía, como la que expresaba Abril y también la diversidad. Conversando con María sobre la cuarta imagen (silencio grupal), comienza una digresión sobre la convivencia en el aula. En su aula hay veintisiete alumnos con ritmos muy diversos. Me habla

de Nil (nombre ficticio), un alumno suyo para el cual “el mundo va demasiado rápido y es demasiado ruidoso”. Ante la dificultad de atenderle individualmente y tener que convivir con el resto en el aula, María me comenta: “también me sabría mal por los niños que necesitan toda la vidilla esta que llevan dentro”, “es muy complicado porque no acabas de dar significado a los dos polos tan opuestos”.

Cuando hablamos de cómo gestionar esto, ella propone “dar cabida a todo tipo de aprendizajes. Hay momentos de conversación los 28 (yo incluida), momentos de conversación con el grupo mesa y luego hay momentos de trabajo individual, que también se tiene que entender”. María empatiza con su alumnado en su diversidad. Esta idea me hace pensar en los momentos en los que se respetan las necesidades de unos alumnos (el silencio o el ruido como necesidad) mientras se ignoran las de otros y me lleva a pensar en política, en la que las leyes, decretos y decisiones benefician a un colectivo y en muchas ocasiones (si no en todas) perjudican al resto. ¿Sería posible beneficiar a todas las partes por igual? ¿Se podrían dar los espacios de silencio y ruido necesarios para el bienestar de cada alumna? ¿Y generar un equilibrio global político y educativo?

El próximo eje que se me presenta interconecta todo lo expuesto hasta ahora, y lo comparten mis compañeras en diversas ocasiones y comentando imágenes diferentes. Martina, al comentar la primera imagen, me avanzaba que al sostener algo tan frágil como el silencio, se crea vínculo. Y de esto mismo me hablan el resto de mis compañeras: de apoyo, de afectos, de cariño y de hacer vínculo con el grupo-clase.

Núria me ofrece su visión del vínculo maestra-alumnado: “el número uno es que tienes que sentir algo por tus alumnos. Yo no concibo ser maestra si no quiero a mis alumnos. A mí me sale solo, no me lo provoco. “Jo me’ls estimo”, ya se lo digo, los quiero. No me corto diciéndoselo”. Desde aquí el sentimiento hacia el alumnado parece clave, así como su enunciación. Por otra parte, Mar, en su decodificación de la segunda imagen (silencio distraído), ve la “necesidad de establecer vínculo. Yo intentaría evidentemente respetar si necesita su espacio o su momento”. Por otra parte, en la quinta imagen (silencio tímido) Martina me dice: “Yo creo que esta niña necesita un abrazo y hablar de otro tema. Necesita afecto en este momento”.

Las visiones de mis tres compañeras unidas a la de Carles cuando comentaba que “a lo mejor a alguien le costará una hora y a otra persona tres años”, me llevan a introducir un referente que no había anticipado, una deriva que no había contemplado en mi marco onto-epistemológico, pero que me resulta muy relevante para entender mejor mi investigación. La teoría de los afectos (Bakko y Merz, 2015; Camps, 2012) se vuelve ahora necesaria para comprender el concepto de temporalidad que propone Carles. Los afectos se definen como “flujo y reflujo, como el ciclo de la marea, se transforma a sí mismo y transforma lo que le rodea y encuentra nuevos significados, aplicaciones y potencialidades a través de su uso” (Bakko y Merz, 2015, p. 8) o “fuerzas que pueden potenciar o disminuir la acción” (Camps, 2012, p.71). Desde ahí, el objetivo que establece un docente puede no formar parte del camino que la alumna o el alumno quiere o puede recorrer. Podemos proponer, desencadenar procesos, generar afectos en nuestro alumnado, pero no podemos forzar un camino determinado ni pretender conseguir una acción directa. Desde esta óptica, tampoco podríamos ni forzar a un alumno a romper su silencio ni a generarlo o permanecer en él. Como también añade María, hablando desde la última imagen: “yo soy partidaria de respetar el *tempo* de cada uno y de que cada uno llegue a abrirse cuando y como pueda”.

Desde aquí la teoría de los afectos (Bakko y Merz, 2015; Camps, 2012) se conecta y se enreda con los ejes temáticos que han ido surgiendo en la escritura de este estudio de caso. Parece que la empatía con el alumnado, la creatividad que aleja del *hiperpresente* (Gabelas, 2018) y la diversificación de aprendizajes ante las diferentes necesidades de ruido-silencio en grupo-clase operan como estrategias ante la dificultad de generar silencios y ante las exigencias escolares.

Otra temática recurrente en las entrevistas, que se añade a este enredo de silencios y educación, es captar la atención, el interés del alumnado para conseguir un silencio activo e implicado. Hablando sobre la imagen cuatro (silencio grupal), Mar comenta que, aunque trates de enganchar a todo el grupo-clase, “siempre hay alguien que se nos escapa. Llegar a todos es muy difícil”. Por otro lado, Núria añade que: “El silencio grupal nunca tiene que venir dado por una amenaza, a no ser que haya pasado algo grave.” “Tiene que surgir de una forma más bien espontánea, tienen que notar que lo que les estas explicando es interesante”.

Carles, por ejemplo, me dice que “La clave es llamar su atención, que ellos vean algún interés en lo que está pasando. Ya sea porque propones un tema muy chulo, porque haces alguna locura (das un bote encima de la mesa) y tienes la atención”. En esta misma línea de lo inesperado, María me cuenta que “para captar la atención con los años he aprendido a jugar mucho con la voz. Hacer subidas y bajadas creo que es un juego bastante chulo de hacer con niños, porque aún están en esta edad de seguirte el rollo. Incluso cuando a veces haces voces inventadas, ellos te siguen el rollo y te motivan. Viéndote hacer el ganso un rato creo que para ellos es vital”. Así, su alumnado piensa: “no es la profe que no se parece en nada a mí si no que es algo que yo podría estar haciendo perfectamente”.

Esto me conecta con la empatía maestra-alumnado, y con el reconocimiento de uno mismo en el otro. El alumnado puede colocarse como una otredad o puede verse desde el *Ubuntu*, un concepto africano tradicional que entre otras traducciones se define como: “yo soy lo que soy en función de lo que todas las personas somos”. Esta filosofía podría comenzar con un posicionamiento en el otro, con reconocer al niño como un igual, como una persona con inquietudes, aspiraciones, miedos, silencios, vacíos...como tú.

2.2. 1. Los cuerpos hablantes de mi escuela

Como compartía Abril anteriormente hablando sobre la distracción y la exigencia, el cuerpo parece ser una parte esencial en la comprensión de las silencios. Núria en un punto de nuestra conversación introduce la corporalidad de la maestra. Es importante: “su manera de hablar, su manera de mirar, su manera de colocarse delante de los niños”. Si pensamos en este respeto como un dispositivo generador de silencios, parece clave el cuerpo de la maestra. Hay por tanto un paralelismo con los modos performativos de interiorización del silencio, que, como comentaba Corbin (2016), no tiene razón de ser ni valor sin la fisonomía, la actitud, la compostura y la mirada. Me permite pensar en el silencio como un reflejo: ¿tal y como la maestra se posicione, mire y hable, el alumnado devolverá estas posiciones, miradas y silencios?

Al igual que Núria al inicio de este estudio de caso, cuando decía que “en función de la edad de los niños es más fácil o más difícil” generar silencio y que “el silencio introspectivo largo es mucho más fácil cuanto más mayores”, María comparte conmigo que, para ella, “los momentos de trabajo individual y de silencio cobran mucha más presencia en los cursos superiores que en los cursos iniciales” y añade:

Al principio de tercero los niños vienen sin saber lo que es el silencio (en primero y segundo hay poco de esto), cuando se les habla de que tiene que haber un silencio total porque estamos haciendo un trabajo de mucha concentración y que tenemos que respetar los ritmos de cada uno al principio cuesta mucho. Pero con la práctica van adquiriendo este hábito (Núria).

Esta idea de aprendizaje del silencio concentrado o individual a lo largo de los años me hace pensar en dos posibles aproximaciones. Una sería entender esta evolución como un proceso natural que ocurre en el alumnado y su estado madurativo y otra verla como una asimilación producida por la repetición performativa de posturas, miradas y posicionamientos corporales como dispositivos para integrar las silencias en los cuerpos (Corbin, 2016). Estas dos posturas me hacen pensar en la posibilidad de que la realidad educativa esté en un lugar intermedio entre estas dos aproximaciones.

El caso de un alumno del colegio, Nil (nombre ficticio), trae a la conversación con Carlos el tema de la corporalidad. Nil ha mantenido un mutismo selectivo en la escuela desde que era muy pequeño: no expresaba oralmente nada con palabras dentro de la escuela, pero sí en su entorno familiar. Carles comparte conmigo su experiencia:

Desde educación física no he tenido ningún problema porque él ha participado desde el primer día normal. Incluso a veces que preguntas “¿Quién quiere contar algo?” él levantaba la mano. “Venga Nil” y después no lo decía, pero se mostraba participativo (Carles).

Cuando le pregunto si conseguía comunicarse de otras maneras me dice: “Sí, porque es todo muy motriz, muy corporal” también añade que “también ha tenido la suerte de estar con Mario y Joanna (nombres ficticios) que le han ido haciendo de traductores, de intérpretes”. Nil ha participado y se ha comunicado manteniendo su silencio, resistiéndose a romperlo. Continúa comunicándose como cuerpo hablante, como en el cine mudo y sus historias ausentes de verbalidad, pero llenas de comunicación (López, 2013). La historia de Nil me hace pensar que el silencio es algo tan valorado en la escuela que o bien lo buscas dificultosa e incansablemente o bien lo mantienes como un bien muy preciado resistiéndote a romperlo.

2.2.2. Espacio-escuela: la sala de música, la pista y el aula

Dos docentes hicieron especial hincapié en el espacio durante nuestras conversaciones sobre las silencias. Carles, el profesor de educación física y Abril, la profesora de música. Abril describe la sala de música: “mi espacio a algunos les invita a conectarse con otra cosa. No tienen un libro, no hay una pizarra, una mesa...es una especie de desorden (u orden nuevo) que a veces es un poco más relax para algunos”. Continúa: “con los que más se ve es con los de P3. En general al llegar por primera vez lo que hacen es correr, porque ven el espacio y es espacio para correr. Con las aulas tan pequeñas que tienen...” “en la otra

escuela donde trabajo tienen espacios más grandes y esto no pasa tanto. Luego hay que reaprender que ahí también hacemos otras cosas”. La aportación de Abril me genera una nueva pregunta: ¿el espacio también se aprende, al igual que el silencio?

Por otra parte, Carles me habla de la pista, el lugar donde se desarrollan las clases de educación física y lo contrasta con el aula, donde imparte castellano. “Es verdad que en la pista se activan solos. Cuando estoy en el aula en castellano a veces sí que te pasa, que no están, que están, pero no están”. Entonces me introduce el concepto del ruido:

En la pista, en el patio, hay ruidos que no puedes evitarlos, y están bien. Chillar por chillar no, pero hay actividades o juegos que si no hay ruido no funcionan. Tiene que haber ruido, risas, algún grito que se escapa...porque se están dejando ir, están cómodos (Carles).

Para Carles, “cada espacio se presta a unas actividades distintas, y ellos identifican ese espacio” y me comenta que “no son unas normas muy dadas, es un poco innato, te adaptas. Sabes qué puedes hacer y qué no en cada espacio. A veces hay que recordarlo, pero cada uno ya sabe cuándo puede hacer algo y cuando no”.

Parece que para Abril el espacio se aprende y para Carles es intuitivo. Desde mi perspectiva lo percibo un lugar que entremezcla sus dos posiciones: el espacio tiene una capacidad de acción, la *interobjectivity* (Latour, 1996) de los objetos que lo conforman promueven e imposibilitan a los cuerpos que lo habitan. Además, desde la integración del silencio en los cuerpos a través de la repetición (Corbin, 2016), se podría entender el espacio como un aprendizaje, también, asimilado en cada alumna a través de uno modos de hacer reiterados en el tiempo.

Martina introduce un nuevo actante en la *interobjectivity* (Latour, 1996) del aula: el material con el que se trabaja. “Trabajar con barro, aunque también se podría hacer en silencio, tienden a hablar más. Cuando necesitan compartir material...es normal también, se crea otra dinámica distinta. Muchas veces depende del material y de la propuesta”.

Desde la primera imagen (el silencio meditativo-introspectivo), Martina coincide con la idea de espacio amplio y diáfano como espacio silencioso “un espai ampli et genera més tranquil·litat i més silenci, que no un espai estret. A primer y segon, les taules són molt petites i a moments on et genera estrès, perquè no caben amb les pintures, amb el pinzell. Queda tot molt atapeït, y costa molt que hagi calma”. Parece que los espacios de la escuela se quedan pequeños para realizar según qué actividades.

Carles y Martina me ofrecen dos visiones que me hacen pensar en la rigidez del espacio-aula y su capacidad de acción sobre el proceso educativo. Carles, después de abordar el tema de la pista y el ruido, amplía su visión sobre el aula:

En el aula es distinto. Es todo un poco más rígido, es como más pautado, no tienes tanto margen...yo me veo con menos recursos, pero no creo que sea porque lo he hecho menos veces si no porque tienes menos margen en el aula. Hay que hacer eso y aunque tengas tu otra idea, vienes como de una herencia de que en clase tiene que ser de una manera. Cuesta más ir a contracorriente (Carles).

¿Es el espacio no solo un lugar aprendido, sino también con memoria? ¿Es esta memoria estructural e inmovilizante? Martina explora con su representación plástica cómo gestionamos esta tensión desde la visión de cambio actual, que como comentaba anteriormente en el punto 1.4.3. de mi marco onto-epistemológico, trata de mantener el nivel de valores contemporáneos como la innovación y el sentido emprendedor:

Hay un contraste entre la innovación y la tradición. La clase magistral clásica y el intento este de ir encajando cositas (el proyector, la pantalla digital). He roto el papel por esto. Una ruptura es muy difícil de hacer, y quedan secuelas. Lo que están haciendo los niños y la maestra es exactamente lo mismo que hacía yo de pequeña cuando estaba en clase (Martina).

La capacidad de acción, la *interobjectivity* del aula parece tener una memoria, una inercia que se resiste a la transformación. Quizá repensando los cimientos de la institución-escuela, el lugar desde el que pensamos las silencias y la educación esa inercia podría ser desviada o reconducida hacia nuevos lugares onto-epistemológicos.

2.2.3. Replanteándonos las silencias

Mis compañeras han desplazado mi concepción de las silencias en diversas direcciones, y han hecho emerger temas laterales que me han afectado, a mí y a mi investigación.

Por ejemplo, una situación en el espacio-aula donde se generen silencios (Lewin, 2014) para Núria viene de una “fase previa” para “la predisposición al silencio”: “el sentimiento de respeto que el maestro tiene que provocar, de una manera yo diría que innata”. Para ella, hay personas que “nunca podrían ser profesores o maestros porque no llevan incorporado el “airbag” este de provocar un respeto. Pero no por miedo, simplemente porque la persona lo desprende”. Para ella las alumnas “responden de manera automática. Detectan muy rápido quién tiene más “poder” (usando esta palabra)”. Es una idea potente y evocadora, sin duda, y que entraría en conflicto con una mirada construccionista, sobre todo lo “innato” en ella.

El alumnado, efectivamente, tiene una gran consciencia de con quién pueden desafiar los límites establecidos por la escuela y con quién no. Más que un detector diría que es un conocimiento integrado de la jerarquía, de, como apunta Núria, “quién tiene más poder”. Se mostró dubitativa al decir esa palabra, quizá por sus connotaciones socioculturales, pero me lleva a repensarlo desde lo que definían Bowen & Blackmon (2003) como silencio organizacional y la concepción “bancaria” de Freire (1970). Desde este lugar onto-epistemológico, el alumnado ha podido integrar durante sus años de escolarización la estructura que sostiene la institución-escuela, y, o bien busca las grietas en ella o la asimila y la reproduce.

Por otro lado, Carles comparte conmigo su aproximación al binomio ruido-silencio, que también introduce una nueva temática:

El silencio a veces es importante y a veces no. Y con el ruido pasa lo mismo. Venimos de tiempo atrás que tu entras en una clase y está todo el mundo callado y “ah qué bien, fantástico, qué control”. Pues a lo mejor no. O entras en una clase y hay gritos y movimiento y “oh, qué descontrol, no puede ser” pues no. Busco esto, que estén activos, que estén participativos, pues claro que hay ruido (Carles).

Con esta intervención, Carles cuestiona el silencio positivo al igual que Lewin (2014), y connota el ruido, el movimiento como formas otras de aprendizaje. Desde este lugar ontológico, se podría dar cabida al aprendizaje sin necesidad de prestar atención ininterrumpidamente.

Sin embargo, comentando la tercera imagen (silencio concentrado, individual), Núria lo ve como “más espontáneo. Ella está en silencio porque necesita estar en silencio. En este caso no es un silencio que haya provocado el profesor, creo yo”. En esta misma línea, Mar comparte su visión: “este es un silencio necesario para la concentración, para resolver cosas por ti mismo, para crecer en autonomía. No es un silencio preocupante, en todo caso, es un silencio necesario para las tareas que se hacen de manera individual”. Desde sus aportaciones, surgen nuevas concepciones, nuevos desplazamientos: el silencio concentrado espontáneo, el silencio como necesidad. El alumnado necesita del silencio para realizar un trabajo individual e introspectivo, y este emerge de manera espontánea, bien porque lo requiere la propia tarea o bien por el “airbag” del maestro que comentaba Núria.

Martina hace una aportación que trae nuevas derivas y complejiza de nuevo el concepto del silencio concentrado, a pesar de que su asignatura “no requiere hacer esto”. Lo primero, hace un breve apunte respecto al género, y enuncia que “hay niñas, más que niños, que son constantes, son “formiguetes”. A continuación, problematiza la concepción del silencio desde su análisis del silencio concentrado: “yo a veces tengo mis dudas. Sí que para hacer un trabajo de introspección te hace falta un poco de silencio, pero también compartir va muy bien. Y relajarse. El silencio tenso no me sirve”.

2.3. Educación digital y silencios en tiempos de confinamiento

En cada una de las seis conversaciones terminamos comentando la situación actual, la educación meramente digital como consecuencia de la crisis sanitaria producida por el COVID19 y su relación con los silencios. Mis dos primeras conversaciones fueron con Núria y Carles, quienes plantearon sus hipótesis sobre las video-llamadas una semana antes de que las comenzáramos.

Por un lado, Núria me decía que “los límites de charla y el qué se permite y qué no se permite también tendrán que enmarcarse”. Y hablando sobre la posible reacción del alumnado, contemplaba “un factor que no tenemos en cuenta de momento, ellos estarán en casa y estarán con sus padres. No estarán en la pantalla, pero a lo mejor están a dos metros con lo cual te oyen y los oyen. Tiene que ser distinta la reacción, pero seguro”. Cuando comentábamos cómo podrían ser las dinámicas entre el alumnado en las video-llamadas, Núria me dice: “tú los ves, no pueden cuchichear porque tú los puedes ver todo el rato en

pantalla”. Sus aportaciones me permiten pensar en el silencio digital como un espacio potencialmente imprevisible, desconocido y abierto a lo inesperado, pero al mismo tiempo posiblemente normalizado y controlado.

Por otro lado, Carles planteaba que este tipo de educación podría ser positiva, interesante dependiendo “del uso que le des, pero creo que el abanico de cosas que te dan estas herramientas son como la antítesis de lo que estamos intentando trabajar en el cole. No me parece nada competencial”. Su hipótesis ponía en duda esta potencialidad difractiva que me permitían pensar las aportaciones de Núria. ¿La educación meramente digital no puede ser competencial? ¿Los espacios desconocidos que genera nos podrían permitir repensar nuestras maneras de hacer y nuestros cimientos ontológicos como docentes?

Las cuatro siguientes conversaciones tuvieron lugar una vez ya iniciada la comunicación digital y las video-llamadas con el alumnado. María hacía alusión a un nuevo silencio, el del profesorado desde sus casas: “en el caso en el que te lleguen a hacer la pregunta por correo electrónico tu tardas unos minutos o unas horas en responder, por lo tanto, estás creando un silencio”. Gracias a su aportación, veo un nuevo silencio en toda esta coyuntura digital: el silencio docente, los espacios de no comunicación, ni siquiera corporal. Estos espacios han sido retomados por las familias, que en la medida de lo posible asisten en este afán de continuar educando en la distancia.

Respecto a las video-llamadas, me dice que, así como antes intervenir “sin levantar la mano no era distorsionador, ahora te hace no poder escuchar a la persona que realmente tiene el turno de palabra”. En esta misma línea Mar me decía que estamos ante unas “nuevas normas. Tienes que silenciar tu micro porque si no oigo a tu padre hablando ahí detrás y claro, somos doce, quince, y entendemos que no podemos trabajar así”. Las silencias aquí se vuelven realmente necesarios, logísticamente necesarios. Y son silencios digitales y absolutos. El silenciamiento de un micro supone una ruptura repentina, y se vuelve una necesidad en conversaciones tan numerosas. Para Martina, “tener todos los micros cerrados excepto el de la persona que está hablando...crea un orden, digamos”. Un nuevo orden, al igual que como están comentando en los medios de comunicación, una nueva normalidad. Y como planteaba Núria en su hipótesis, quizás una “previsualización de lo que será el futuro”.

Con Mar, comentábamos la dificultad de gestionar los ruidos de fondo, ya que, para ella, pedir “que silencien el micro es agresivo”. Se genera una ausencia, un hueco que personalmente me resulta extraño, ajeno a nuestra condición humana. Abril tuvo una situación donde experimentó esta sensación de extrañeza, al querer compartir con el grupo-clase de primero de primaria que tenía “un bebé en la barriga y me impresionaba mucho decirlo con un silencio absoluto”. Compartir algo tan personal en estas circunstancias tan alejadas de la comunicación real, corporal se convierte en una experiencia extraña ya que, por el contrario, en la presencialidad, como comentaba también Abril: “tienes el ruidito de si se mueven, la respiración...se me hizo muy raro y al principio me inquietaba mucho.” Concluía: “no me gustó, parecía el vacío del universo”.

Finalmente, con Abril hablamos sobre los cambios de roles que hemos observado en nuestras alumnas. Ella ha visto que cuando una de las personas interrumpe, “los otros también le piden más que no interrumpa”. Por otro lado, “algunos que no podían hablar, que necesitaban parar la clase para que les

escucharan, ahora tienen su momento de hablar”. Es decir, también se generan espacios nuevos que no son de vacío, o son de un vacío lleno, con un significado diferente para personas como Nil, el alumno de María que era muy sensible a los estímulos externos. Quizá para él esto sea un respiro del estruendo y el frenetismo del *hiperpresente* (Gabelas, 2018).

FASE 3. Desplazamientos, derivas y cuestiones emergentes

En el desarrollo de esta investigación, han emergido dudas, miedos, frustraciones, nuevas cuestiones, derivas, cambios metodológicos, transformaciones personales... He estado en un gerundio continuo, en un devenir constante. He aprendido a dejarme afectar y generar desplazamientos onto-epistemológicos y personales que han hecho mutar mis preguntas de investigación, mi metodología y mi relación con mis compañeras, con mi escuela y respecto al confinamiento.

En definitiva, he tenido que tomar decisiones, en ocasiones estructurales, que me han hecho sentir en ocasiones inseguro y temeroso. ¿Y si lo que decido cambiar me lleva a una calle sin salida? ¿Y si el bloqueo interno (personal y académico) no termina y no llego a los plazos de entrega? Con la ayuda de las personas que me rodean y me cuidan (familia, compañeras de máster y amigas, pareja, compañeras de la escuela, la tutora del TFM, profesores...), he logrado entender una idea clave que me acompañará toda la vida: la imagen de lo que esperamos que sea algo o alguien es tan solo eso, una imagen. Y el proceso para recolocarse, cambiar respecto a esa imagen forma parte de la comprensión, la aceptación y la mutación necesaria de ella. El cambio es intrínsecamente positivo, los desplazamientos son necesarios y enfrentarse a lo inesperado es enfrentarse a la posibilidad de transformación, de evolución hacia nuevos y apasionantes horizontes, hacia nuevos márgenes que traspasar.

La escritura ha sido uno de los procesos que más ha hecho emerger estos desplazamientos, y me ha generado nuevas preguntas o ha mutado las ya existentes. En la redacción del marco onto-epistemológico han aparecido algunas como: ¿Desde dónde estamos pensando las docentes un valor ético, una ideología como es el silencio? ¿Hay alguna manera de lograr compensar la brecha entre el hiperpresente y las silencias? ¿La desigualdad en la adquisición del silencio como capital se puede traducir en la educación? ¿Las escuelas públicas tienen un menor poder de adquisición de silencios mientras que las concertadas tienen el privilegio de adquirir más? Pensando las cuestiones éticas desde las que posicionarme metodológicamente me planteaba: ¿Es la imparcialidad siquiera posible? Y más aún, ¿se puede ser imparcial cuando un sinfín de afectos te unen a las personas con las que conversas y sobre las que hablas en tu investigación?

Por otro lado, en la escritura del estudio de caso vuelve a surgir nuevas cuestiones: ¿Está este entramado social (el del *hiperpresente* (Gabelas, 2018) afectando a la relación que tiene nuestro alumnado con el silencio? ¿Y a la nuestra como docentes? ¿Tal y como la maestra se posicione, mire y hable, el alumnado devolverá estas posiciones, miradas y silencias? ¿Pero qué pasa con aquellos alumnos, silenciosos o ruidosos que no han integrado las exigencias escolares?

¿Puede que la enunciación de normas del alumnado sea simplemente una reproducción de una serie de estructuras asimiladas a través de su repetición año tras año?

Mi escritura ha sido rizomática: avanzaba, retrocedía, me desplazaba hacia un lugar, recorría paralelamente otro o lo abandonaba... Encontré serias dificultades a la hora de decidir qué elementos del marco teórico utilizaría para dialogar y qué otros no eran relevantes, no tenían conexión o no quería que se relacionaran con lo que mis compañeras generosamente me ofrecían. Sentí en muchas ocasiones un miedo a resultar deshonesto con ellas, a “fallarles”.

Para lograr ordenar todo el material de las entrevistas en papel y las transcripciones de las conversaciones me di cuenta de que debía seleccionar las cuestiones más relevantes y encontrar una manera de poder visualizar todas las voces simultáneamente. Decidí transcribir las conversaciones (anexo 4), poner el mismo código de color digitalmente e imprimirlas para poder visualizarlas todas al mismo tiempo que escribía.

En un inicio decidí estructurar mi diálogo tal y como había estructurado las entrevistas: imagen por imagen. Llegando a la redacción de la cuarta imagen, vi que esta separación por puntos, por silencios, no era real, no tenía sentido alguno. Las concepciones de silencios se entremezclaban, una compañera de detenía durante veinte minutos en la primera imagen y me ofrecía un sinfín de ideas y derivas, otra recordaba algo de la anterior que conectaba con la siguiente, mis intervenciones cambiaban en cada entrevista y hacían emerger nuevas digresiones...en definitiva, se producía un *entanglement*, un enredo, un rizoma de voces y afectos que no podía ser segmentado en apartados. Estos han ido mutando, se entremezclan y cada vez que los revisito los cambio y escribo digresiones que afectan de manera lateral a los ejes de la investigación y que sin embargo considero esenciales para complejizarlos y problematizarlos. Decidí entonces cambiar de estructura e ir hilando un discurso transversal a las imágenes y a las entrevistas. Generé un mapa de relación entre temas para ver en su totalidad la complejidad de mi investigación. Seguí dejándome atravesar por el devenir del proceso de escritura.

En cierto momento me encontré un nuevo cambio inesperado en la redacción del caso de estudio: aparece un nuevo concepto teórico que me resultó extremadamente relevante y que no había definido en mi marco teórico, los afectos. De nuevo tomé una decisión, y justifiqué su emergencia, sin transformar el marco desde el que ya estaba dialogando.

En el proceso de las entrevistas mis preguntas de investigación también se han ido transformando. Las preguntas que me planteé hacer a mis compañeras eran: ¿qué valor tienen los silencios para el profesorado? ¿cuáles promovemos, atendemos o ignoramos? ¿qué recursos y estrategias se ponen en uso para ello? ¿qué implicaciones puede tener todo esto en el alumnado?

Las palabras elegidas son clave, designan intenciones, realidades y posturas. Mi primera pregunta de investigación alude al “valor”, que me hace pensar en una valoración: “qué está bien y qué no” o en los valores, la ética. Tras este proceso pienso en concepciones, ópticas y onto-epistemologías, más que en una ética o una valoración. Ahora reformularía: ¿Cuáles son las concepciones de los silencios que operan en las prácticas docentes? En la segunda pregunta veo ahora, *a posteriori*, una contradicción: es imposible ver qué silencios diferentes se promueven, se atienden o se ignoran si soy yo el que ha realizado la

selección de silencios desde los que detonar las conversaciones. El concepto de “implicaciones” de mi cuarta y última pregunta también me ha resultado problemático, porque también me resuenan con conceptos como la interpretación, valoración o el juicio. Tras mi camino plantearía esta pregunta desde qué cuestiones nuevas me generan estas miradas, concepciones de las silencias, los cuerpos y los espacios y las estrategias desde ellas.

Además, tras acabar las entrevistas y hacer una valoración general de lo que había ocurrido en ellas reparé en que una de mis preguntas era “qué sienten, qué piensan y hacen los niños de las imágenes”, y otra que hacen y piensan ellas. Me hablaron de ello con extensión y complejidad, pero no tanto de lo que sentían. La riqueza en los procesos de *decoding* y de explicación de estrategias tuvieron un gran protagonismo, y quizá haciendo más foco en sus emociones con una pregunta que les interpelara de manera más directa hubiera sido interesante. Quizá “¿qué sientes tú ante esta(s) persona(s)?”.

Las derivas y nuevas cuestiones de este proceso han hecho emerger nuevas potencialidades investigativas. Una de ellas ya la avancé en la introducción de la Fase 2: las silencias y los lugares donde el silencio y el ruido se transforman fuera del aula: los pasillos, el comedor, el patio, los baños y los rincones ocultos fuera de la mirada del adulto. Durante las entrevistas también aparecieron múltiples digresiones que podrían dar lugar a futuras investigaciones: un enfoque generacional sobre las silencias, ¿qué experiencia y concepción del silencio tiene el alumnado en función de su edad? Todos los enfoques académicos y docentes que han atravesado esta entrevista podrían entretenerse con las experiencias del alumnado de la escuela, quizá dando lugar a una tesis doctoral. Otras relaciones onto-epistemológicas que no han podido ser tratadas aquí pero que me encantaría explorar en una futura investigación son las silencias desde un enfoque de género, de sexualidad y/o ecológico.

Como conclusión inconclusa de este TFM me gustaría dar cuenta de los aprendizajes que me ha ofrecido este proceso investigativo. Me he sorprendido deviniendo investigador, mezclando mis identidades múltiples y disfrutando por el camino. He cogido una tensión en mi entorno laboral y me he sumergido en un proceso de aprendizaje entre pares, un espacio de diálogo. También me he visto inmerso en un lugar onto-epistemológico desde el que leer artículos, libros, desde el que conversar con mis amigas, mi familia, mi pareja y mi tutora. Y no solo yo he transformado esa tensión, ella ha ido mutando, entremezclándose con los múltiples agentes humanos y no humanos que la conforman, que la desplazan. Esta no ha sido una ruta preestablecida, sino más bien un camino inesperado y lleno de recovecos, atajos, desviaciones, relieves y simas. He indagado y aprendido mucho sobre silencios, cuerpos, espacios y educación. He aprendido a dejarme llevar por lo inesperado y lo desconocido y a gestionar las emociones y las parálisis que provocaban estas emergencias. A detenerme, dejar reposar el trabajo y reevaluar la situación unos días después. En definitiva, a dejarme atravesar por él.

Como expresaba en la introducción de este trabajo, las silencias me conflictúan, me incomodan, me frustran, me dan miedo o me hacen sentir indiferencia, pero también me ayudan, me relajan o me salvan. En este trayecto me han acompañado, y me han hecho repensar mi práctica profesional. Me enfrento al nuevo curso lleno de incertidumbres, pero con toda la intención de transformar, subvertir y difractar mi acto educativo.

Referencias bibliográficas

- Angulo, J. (2007). El uso de la fotografía en la investigación educativa. *Materiales para la Consejería de Educación-Junta de Andalucía*. Junta de Andalucía. Disponible en https://www.academia.edu/9120331/El_uso_de_la_fotograf%C3%ADa_en_la_investigaci%C3%B3n_educativa
- Bakko, M., y Merz, S. (2015). Towards an Affective Turn in Social Science Research? Theorising Affect, Rethinking Methods and (Re) Envisioning the Social. *Graduate Journal of Social Science*, 11(1), 7-14.
- Bignante, E. (2010). The use of photo-elicitation in field research. Exploring Maasai representations and use of natural resources. *EchoGeo*, (11).
- Bonet, J. (diciembre de 2019). El silencio es el nuevo sexo. *Mercurio*, 211, 18-19.
- Bowen, F., y Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of management Studies*, 40(6), 1393-1417.
- Brea, J. L. (2005). *La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Ediciones Akal.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Camps, V. (2012). *El gobierno de las emociones*. Herder Editorial.
- Caranfa, A. (2004). Silence as the foundation of learning. *Educational theory*, 54(2), 211-230.
- Castro, F. (diciembre de 2019). Del anómalo derecho a no decir nada. *Mercurio*, 211, 10-11.
- Cerdà, P. (diciembre de 2019). Peligros mudos. *Mercurio*, 211, 12-13.
- Corbin, A. (2019). *Historia del silencio* (Jordi Bayod, trad.). Acantilado (obra original publicada en 2016).
- Decolonizing Early Childhood Discourses [Project: Decolonizing Early Childhood Discourses] (2018, septiembre 5). Posthuman Child manifestó [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ikN-LGhBawQ>
- Denzin, N. K. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Investigación cualitativa*, 2(1), 81-90.
- D'Ors, P. (diciembre de 2019). El arte del silenciamiento. *Mercurio*, 211, 8-9.
- Freire, P y Schilling, C. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva.

Fromentin, E. (1879). *Été dans le Sahara*. Plon.

Gabelas, J. A. (2018). El valor del silencio en una sociedad de ruidos. *Disidentia*. Recuperado de <https://disidentia.com/el-valor-del-silencio-en-una-sociedad-de-ruidos/>

Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13-26.

Hernández, F. (2011). El silencio en las pedagogías de la escuela secundaria: una investigación con jóvenes. En Ferrari, A., Pacheco, L. (Ed.), *Silêncios e Educação* (pp. 129-142). Editora UFJF.

Latour, B. (1996). On interobjectivity. *Mind, culture, and activity*, 3(4), 228-245.

Lewin, D. (2014). Behold: Silence and attention in education. *Journal of Philosophy of Education*, 48(3), 355-369.

Llenas, A. (2015). *El vacío*. Barbara Fiore.

López, J. M. T. (2013). La gestión del silencio en tiempos de ruido informativo. *La sociedad ruido: entre el dato y el grito* (pp. 5-30). Sociedad Latina de Comunicación Social.

Preciado, B. (2016). *Manifiesto contrasexual* (Vol. 702). Anagrama.

Sánchez de Serdio Martín, A. (2013). Máster de Artes Visuales y Educación. Un enfoque construccionista. *Guía para la realización de las prácticas de máster*. Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/33842/1/guia_TFM_masterAViE.pdf

Sancho, J. M. (2011). Los matices del silencio en la educación. En Ferrari, A., Pacheco, L. (Ed.), *Silêncios e Educação* (pp. 129-142). Editora UFJF.

Serrano, A., Revilla, J. C., y Arnal, M. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de “resiliencia” social y resistencia ante la crisis. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (35), 71-104.

Sturken, M., & Cartwright, L. (2001). *Practices of looking*. Oxford: Oxford University Press.

Imágenes referenciadas

Figura 1. Vistas de Barcelona desde el barrio de Pedralbes.

- Web de Engel&Voelkers: https://www.engelvoelkers.com/es-es/propiedad/las-mejores-vistas-de-pedralbes-2332183.1316457_exp/

Figura 2. Ejemplos de carteles solicitando silencio en el aula.

- “Escucho con silencio las explicaciones”: <https://www.imageneseducativas.com/tag/normas-de-clase/page/2/>
- “Trabajo en silencio”: <http://www.materialeseducativosmaestras.com/2018/10/normas-convivencia-clase.html>
- Normas del aula: <https://dolorespormiabuella.com/2017/09/06/diy-vuelta-al-cole-decoracion-aula-primaria/>
- Normas de clase: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/ceiplosdragos/2017/09/28/nuestras-normas-de-aula/>

Figura 3. Las cinco silencias elegidas para las entrevistas.

- Imagen uno (silencio meditativo): <https://www.ticbeat.com/educacion/como-la-meditacion-puede-mejorar-el-rendimiento-escolar-de-los-ninos/>
- Imagen dos (silencio distraído): <http://psiente.com/juegos-mejorar-atencion-tdah/>
- Imagen tres (silencio de concentración): <https://www.aulaplaneta.com/2015/01/23/en-familia/cinco-claves-basicas-para-organizar-el-lugar-de-estudio-infografia/>
- Imagen cuatro (silencio grupal): <https://www.publico.es/politica/gobierno-estudiara-regular-dispositivos-moviles-aulas.html>
- Imagen cinco (silencio tímido): <https://www.elleadore.com/article/comment-vaincre-sa-timidite-en-10-points-44925>

Anexos (Google Drive)

Anexo 1. [Presentación del proyecto y protocolo](#)

Anexo 2. [Documento de la entrevista \(*photo-elicitation*\)](#)

Anexo 3. Aportaciones de mis compañeras:

- [Núria](#)
- [Carles](#)
- [Mar](#)
- [Abril](#)
- [Martina](#)

Anexo 4. [Transcripción de las entrevistas](#)

Anexo 5. [Decodings](#)